

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему **«ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИВАЛЬНОГО
НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0112-3
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
освітньо-професійної програми
«Педагогіка вищої школи» О. М. Алой-Вовк

Керівник доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності, доцент,
к.пед.н. _____ Т.П. Голованова

Рецензент професор кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності, професор,
д.пед.н. _____ Г.В. Локарева

Запоріжжя

2023

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»
Освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

« ____ » _____ 2023 р.

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

Алой-Вовк Ользі Михайлівні

1. Тема роботи: «Підготовка майбутніх вчителів до розвивального навчання в системі нової української школи»

керівник роботи Голованова Т. П., к. пед. н., доцент

затверджена наказом ЗНУ від «01» травня 2023 року № 641-с

2. Строк подання студентом роботи: _____

3. Вихідні дані до роботи: теоретичний аналіз психологічної та педагогічної літератури

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) проаналізувати об'єктивні умови актуалізації проблеми професійної підготовки майбутніх учителів; виявити результати наукового експерименту 70-90 рр. ХХ ст. з розвивального навчання; визначити методологічні підходи щодо підготовки майбутніх учителів до розвивального навчання; виокремити інтерактивні технології підготовки майбутніх учителів до розвивального навчання; дослідити форми та методи підготовки майбутніх учителів до розвивального навчання; розробити професіограму майбутніх учителів через перспективу розвивального навчання.

5. Перелік графічного матеріалу: -

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Голованова Т.П.	26.10.22 р.	26.10.22 р.
Розділ 1	Голованова Т.П.	11.01.23 р.	11.01.23 р.
Розділ 2	Голованова Т.П.	15.05.23 р.	15.05.23 р.
Висновки	Голованова Т.П.	20.10.23 р.	20.10.23 р.

7. Дата видачі завдання: _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	жовтень-листопад	виконано
2	Робота над вступом	грудень	виконано
3	Робота над розділом 1	лютий-березень	виконано
4	Робота над розділом 2	травень-вересень	виконано
5	Написання висновків	жовтень	виконано
6	Оформлення роботи	жовтень	виконано
7	Рецензування	листопад	виконано
8	Захист	грудень	

Студент _____ Алой-Вовк О. М.

Керівник роботи _____ Голованова Т. П.

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Козич І. В.

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 51 с., 69 джерел.

Мета дослідження: на основі наукового аналізу дослідити теоретичні та технологічні засади підготовки майбутніх учителів до розвивального навчання в системі НУШ.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх учителів.

Предмет дослідження: педагогічні технології підготовки майбутніх учителів до розвивального навчання в системі нової української школи.

Теоретичне значення роботи полягає в тому, що:

- вперше виявлено та обґрунтовано технології підготовки майбутніх учителів до розвивального навчання в системі нової української школи;
- уточнено зміст професіограми майбутніх учителів в перспективі розвивальне навчання.

Практичне значення роботи полягає у виокремленні шляхів підготовки майбутніх учителів до розвивального навчання: методи проектного навчання, інтерактивні технології, формування вмінь розвивального навчання майбутніх вчителів.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА, РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ,
ДІЯЛЬНІСНІ МЕТОДИ, КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ПРОФЕСІЙНА
КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ПЕДАГОГІЧНА
МАЙСТЕРНІСТЬ, ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ.

SUMMARY

Aloi-Vovk O. M. Preparation of Future Teachers for Developing Education in the System of the New Ukrainian School.

The qualification work consists of an introduction, 2 parts, findings, a list of references (69 items).

The analysis of the literature shows that, in scientific terms, the problem of training future teachers using the experience of Ukrainian theoreticians and practitioners: pedagogues and psychologists, in accordance with the requirements of the new Ukrainian school, despite the research, needs a more detailed consideration. The approved professional standard for the three teaching professions requires exploring the new roles of future teachers.

The purpose of the study: on the basis of scientific analysis, to investigate the theoretical and technological foundations of training future teachers for developmental training in the system of the NUS.

The research tasks:

1) to analyze the objective conditions of actualization of the problem of professional training of future teachers.

2) to reveal the results of a scientific experiment in the 1970s and 1990s. from developmental education.

3) to determine methodological approaches to the training of future teachers for developmental education.

4) to single out interactive technologies for training future teachers for developmental learning.

5) to investigate the forms and methods of training future teachers for developmental education.

6) to develop a professional profile of future teachers through the perspective of developmental education.

Object of research: professional training of future teachers.

The subject of the research: pedagogical technologies of training future teachers for developmental education in the system of the new Ukrainian school.

Part 1 “Preparation of future teachers for developmental education as a scientific and pedagogical problem” the ways of improving the professional training of future teachers have been identified, the essence of developmental education has been revealed, the systemic, activity-based, and competence-based approaches to the training of future teachers for developmental education have been analyzed.

Part 2 “Pedagogical technologies in the preparation of future teachers for developmental education” the peculiarities of the influence of developmental technologies on the personality of the future teacher are considered; the forms and methods of preparing students for developmental education are characterized.

Матеріали роботи можуть бути основою для розроблення системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвивального навчання.

Keywords: professional training, developmental training, activity methods, competence, professional competence, pedagogical competence, pedagogical mastery, interactive technologies.

ЗМІСТ

Вступ.....	8
Розділ 1. Підготовка майбутніх учителів до розвивального навчання як науково-педагогічна проблема.....	12
1.1. Об'єктивні умови актуалізації проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів.....	12
1.2. Досвід експериментальної роботи з розвивального навчання в педагогіці і психології: 70-90 роки ХХ століття.....	16
1.3. Методологічні підходи щодо підготовки майбутніх вчителів до розвивального навчання.....	23
Розділ 2. Педагогічні технології у підготовці майбутніх вчителів до розвивального навчання.....	33
2.1. Вплив розвивальних технологій на особистість майбутнього вчителя.....	33
2.2. Форми та методи підготовки студентів до розвивального навчання.....	38
2.3. Професіограма як «образ Я» майбутнього вчителя нової української школи: перспектива розвивального навчання.....	50
Висновки.....	56
Список використаних джерел.....	59

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗВО	заклад вищої освіти
ЗНУ	Запорізький національний університет
ЗУ	Закон України
МОН України	Міністерство освіти і науки України
НУШ	Нова українська школа
ст.	стаття закону

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Процес підготовки майбутніх учителів актуалізується у таких нормативно-правових актах в галузі освіти, як: закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Державний стандарт повної загальної середньої освіти (2020), Концепція Нової української школи (2016), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018). Процеси перетворень в освіті зумовлені потребою суспільства у забезпеченні професійної якості підготовки вчителів. У процесі підготовки майбутніх учителів до роботи в системі нової української школи діють різні чинники, які вимагають нових досліджень в галузі професійної підготовки майбутнього вчителя, навчально-методичного забезпечення цього процесу, розробок сучасних інноваційних методів, технологій та технік навчання. В основних нормативних документах окреслено ключові вимоги до формування якостей педагога. Це педагог – вмотивований, здатний гнучко реагувати на виклики часу, ухвалювати нестандартні рішення, розвивати власний творчий потенціал, здатний до критичного мислення, креативний, здатний до саморозвитку та самореалізації [49]. Це обумовлює удосконалення освітнього процесу. Ефективним засобом вирішення цієї проблеми полягає у зверненні до технології розвивального навчання. Ця проблема привертає увагу педагогів, психологів, науковців, оскільки склалась об'єктивна суперечність між тими вимогами, які пред'явлено суспільством до якостей людини та чинними практиками формування суб'єктності студентів під час професійної підготовки [26].

Аналіз вітчизняних літературних джерел свідчить про те, що науковці приділяли й приділяють багато уваги проблемам методики навчання, технологіям навчання, формуванню компетентностей, суб'єктності учнів, студентів у процесі навчання. В літературі представлено дослідження теорії та практики різних систем розвивального навчання (Н. Безлюдна, А. Бекирова, І. Бех, О. Дубасенюк, О. Дусавицьки, Л. Калініченко, С. Максименко, І. Зязюн,

В. Павленко, С. Семенець, О. Савченко, І. Садова, В. Сухомлинський, О. Янкович). Вчені активно досліджують проблеми розвитку освіти та професійно компетентної підготовки вчителів, зокрема в таких аспектах: теоретичні та методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів у вищій школі (О. Антонова, В. Бондар, О. Дубасенюк, М. Євтух, О. Савченко); сутність та структуру професійної компетентності, формування у студентів окремих її видів (О. Гура, І. Драч, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Савченко, О. Пометун), інноваційні форми, методи і прийоми розвитку творчого самовираження майбутніх учителів початкових класів (І. Онишук), розвиток критичного мислення майбутніх вчителів початкових класів Нової української школи у процесі професійної підготовки у ЗВО (Т. Шанскова), використання інтерактивних технологій у формуванні фахових компетентностей майбутніх учителів початкових класів (І. Коновальчук), підготовка майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями (І. Прокопенко).

Але попередній аналіз літератури свідчить про те, що в науковому плані проблема підготовки майбутніх вчителів з використанням досвіду українських теоретиків та практиків: педагогів і психологів, відповідно вимогам нової української школи, попри дослідження, потребує більш детального розгляду. Затверджений професійний стандарт за трьома вчительськими професіями вимагає дослідити нові ролі майбутніх вчителів [49]. Сучасний вчитель – це агент змін, тьютор, фасилітатор, модератор, коуч, ментор. З огляду на це необхідно розглянути професіограму сучасного вчителя, педагогічні технології, які можна використовувати для формування вмінь майбутніх педагогів, форми та методи розвивального навчання.

Комплексність означеної проблеми вимагає визначити пріоритетні цілі й завдання, що сприятимуть підвищенню ефективності цього процесу. Враховуючи актуальність зазначеної проблеми нами було обрано тему дослідження «Підготовка майбутніх учителів до розвивального навчання в системі нової української школи».

Об'єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх учителів.

Предмет дослідження: педагогічні технології підготовки майбутніх учителів до розвивального навчання в системі нової української школи.

Мета дослідження: на основі наукового аналізу дослідити теоретичні та технологічні засади підготовки майбутніх учителів до розвивального навчання в системі НУШ.

Виходячи з теми, мети, об'єкту та предмету, обґрунтована необхідність у вирішенні наступних завдань дослідження:

1. Проаналізувати об'єктивні умови актуалізації проблеми професійної підготовки майбутніх учителів.
2. Виявити результати наукового експерименту 70-90 рр. ХХ ст. з розвивального навчання.
3. Визначити методологічні підходи щодо підготовки майбутніх учителів до розвивального навчання.
4. Виокремити інтерактивні технології підготовки майбутніх учителів до розвивального навчання.
5. Дослідити форми та методи підготовки майбутніх учителів до розвивального навчання.
6. Розробити професіограму майбутніх учителів через перспективу розвивального навчання.

Теоретико-методологічні засади дослідження складають: особистісно діяльнісний підхід, що сприяє визначенню концептуальних засад підготовки майбутніх вчителів (І. Бех, Г. Костюк), системний підхід, що дозволяє встановити рівень взаємозв'язку та взаємодії цільових елементів освітньої системи (О. Дубасенюк), компетентнісний підхід, що визначає основи теорії та практики освіти кваліфікованих педагогічних кадрів (В. Луговий, О. Савченко), аксіологічний підхід (А. Бекірова), задачний підхід, середовищний підхід, технологічний підхід, виступає як концентроване відображення досягнутого рівня розвитку, впровадження наукових досягнень в практику, як показник високого професіоналізму діяльності (О. Пехота).

Для реалізації цілі та завдань дослідження використані наступні методи:

аналітичного дослідження (теоретичний аналіз психологічної та педагогічної літератури з проблеми, аналіз дисертаційних робіт, правових документів); емпіричного дослідження (бесіда, моделювання педагогічного процесу, експертні оцінки), обсерваційні (пряме та непряме спостереження), вивчення результатів дослідження.

Теоретичне значення роботи полягає в тому, що:

- вперше виявлено та обґрунтовано технології підготовки майбутніх учителів до розвивального навчання в системі нової української школи;
- уточнено зміст професіограми майбутніх учителів в перспективі розвивальне навчання.

Практичне значення роботи полягає у виокремленні шляхів підготовки майбутніх учителів до розвивального навчання : методи проектного навчання, інтерактивні технології, формування вмінь розвивального навчання майбутніх вчителів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати кваліфікаційної роботи представлено в тезах на XVI університетської науково-практичної конференції студентів, аспірантів, докторантів і молодих учених «Молода наука-2023» (Запоріжжя, 2023).

РОЗДІЛ 1

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Об'єктивні умови актуалізації проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів

Одним з провідних завдань педагогічного процесу підготовки майбутнього вчителя є перетворення особистості студента на спеціаліста, здатного розв'язувати проблеми формування компетентностей та наскрізних умінь учнів в системі нової української школи. Тому покращення підготовки вчителів вимагає нових ефективних шляхів організації освітнього процесу закладу вищої освіти. Ця проблема має розглядатися, перш за все, через об'єктивні умови, які сформувалися в суспільстві. Так, у державних документах [45; 50] визначено пріоритетні завдання вищої школи щодо підготовки студентської молоді до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, виховання майбутніх спеціалістів як найвищої цінності суспільства, розвиток їх талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей. Орієнтири щодо модернізації професійної підготовки вчителів визначені в Законі України «Про освіту» (2017), Концепції Нової української школи (2016), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018).

Головне завдання дослідження сучасної підготовки майбутніх вчителів на основі державних законів, програм – дослідити основні компоненти, які включені в процес підготовки майбутніх вчителів на сучасному етапі, які цінності визнаються беззаперечними в сучасному суспільстві і як вони пов'язані з новою парадигмою в педагогіці – компетентнісною освітою, зазначити які вимоги ставляться до майбутніх учителів у нових соціально-педагогічних умовах, які професійні якості вчителів важливі для розвивального навчання

учнів, запропонувати засоби, які стимулюють студентів до формування критичного мислення, креативності, партнерської взаємодії. Важливого значення набуває досвід вітчизняних педагогічних діячів та їхніх поглядів на формування духовності дитини та перебудову національної української школи. Тобто під час дослідження необхідно звернути увагу на пріоритетні завдання, на те, що важливе для професійної підготовки студентів, які основні компоненти необхідно включати в процес підготовки майбутніх вчителів на сучасному етапі.

Проблеми модернізації підготовки майбутнього вчителя, крім законодавчих актів, нормативних документів, відображені в численних дослідженнях науковців, а саме, в працях: С. Гончаренко [10], М. Євтуха [44], І. Зязюна [32], О. Комар [22], І. Прокопенко [52]. Оскільки проблема професійної підготовки майбутніх учителів залишається актуальною й донині, тому доцільним є розгляд основних понять цього процесу. Для однозначного розуміння ситуації треба визначитися з поняттями «підготовка», «професійна підготовка». В науковій літературі спираються на такі підходи до визначення цих понять. Так у статті [27] дається таке визначення цього поняття: «термін «підготовка» є похідним від дієслова «підготувати», тобто навчити, дати необхідні для чого-небудь знання; «запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності» та «готування (як дія) всього необхідного до чого-небудь».

У Законі України «Про вищу освіту» професійна підготовка – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [46]. Проте зазначені характеристики дуже загально відображають специфіку професійної підготовки вчителя.

За українським педагогічним словником, професійна освіта – це сукупність знань, навичок і вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом вищої, середньої кваліфікації або кваліфікованим робітником [10].

Процес підготовки майбутніх вчителів на сучасному етапі включає такі основні компоненти: загальна підготовка (методологічно-розвивальна),

соціально-професійна (психолого-педагогічна, методична) та особистісна підготовка (самовування особистості майбутнього педагога, його розвиток як дослідника, розвиток професійних навичок та цінностей), духовно-моральне виховання) [2].

Загальна підготовка включає формування загальних знань та навичок, які необхідні для роботи вчителем. Соціально-професійна підготовка включає психолого-педагогічну та методичну підготовку, яка спрямована на формування професійних навичок та вмінь, більшість з яких необхідна для роботи вчителем. Особиста підготовка передбачає самовиховання майбутнього педагога, його розвиток як дослідника, розвиток професійних навичок та цінностей, духовно-моральних якостей.

У сучасному суспільстві пізнаються беззаперечні такі цінності, як гуманізм, демократія, толерантність, рівність, справедливість, відкритість, творчість, інноваційність, саморозвиток, самореалізація, екологічна свідомість, патріотизм. Ці цінності пов'язані з новою парадигмою в педагогіці особистісно-орієнтованої освіти, яка забезпечує індивідуальний підхід до кожного учня, зосередження на розвиток особистості, врахування його потреб та інтересів, розвиток творчих здібностей та інноваційних компетенцій [5].

Особистісно-орієнтована освіта забезпечує формування учня як громадянина, патріота своєї країни, який має бути готовий до життя в сучасному світі, де важливо мати не тільки знання, але й вміння використовувати їх у практичній діяльності, бути творчим та інноваційним, вміти працювати в команді та розв'язувати проблеми.

Отже, у нових соціальних умовах в суспільстві до майбутніх вчителів ставляться високі вимоги, а тому сучасний світ потребує від педагогів нових знань, навичок та компетенцій. Основні вимоги до майбутніх вчителів включають: володіння інтерактивними технологіями навчання та використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі; вміння працювати з учнями різних вікових категорій та з дітьми з особливими потребами; знання інноваційних методик та підходів до навчання; вміння

працювати в команді та здійснювати колективну педагогічну діяльність; високий рівень професійної компетентності та знання сучасних тенденцій у педагогіці; вміння вести діалог з батьками та вчителями інших предметів.

Сьогодні українська держава переживає складний період перетворень у суспільстві. Ці перетворення тісно взаємопов'язані з кардинальними змінами в освітній галузі, передусім у системі педагогічної освіти, адже рівень підготовки вчителів є одним із найважливіших чинників забезпечення ефективності реформ. Орієнтири щодо модернізації професійної підготовки вчителів визначені в законах, концепціях, стратегіях.

З урахуванням вітчизняних досягнень і невирішених проблем в освітній сфері в Концепції розвитку педагогічної освіти виокремлено шляхи вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів:

- випереджальний розвиток;
- визначення мінімальних освітніх вимог і можливість продовження навчання;
- модернізація ступеневої підготовки в закладах вищої освіти (ЗВО);
- врахування вимог Нової української школи;
- надання провідного значення практичній підготовці, академічній мобільності;
- забезпечення матеріально-технічної бази закладів освіти [48];

Диджиталізація освіти, створення безпечної освіти – це вимоги, які були сформульовані як відповідь на виклики часу [36]. Особлива увага у суспільстві відводиться підготовці майбутніх учителів школи першого ступеня. Ця підготовка потребує осмислення теоретичних напрацювань вітчизняних педагогів, психологів в галузі психології і педагогіки з проблеми розвивального навчання. Тому, для майбутнього вчителя важливо володіти психолого-педагогічними знаннями. Сучасна педагогіка все частіше звертається до дитини як до суб'єкта навчальної діяльності, як до особистості, яка прагне до самовизначення та самореалізації. З цієї точки зору необхідно дати відповідь на питання: в чому полягає сутність розвивального навчання.

1.2. Досвід експериментальної роботи з розвивального навчання в педагогіці і психології: 70-90 роки ХХ століття

Зміни, які відбулися в суспільстві призвели до зміни соціального заказу. Зараз потрібна людина, яка не тільки має знання, навички, а й людина, яка має критичне мислення, креативна, спрямована на саморозвиток і самореалізацію. Це обумовлює потребу удосконалення освітнього процесу. Ефективним засобом вирішення цієї проблеми виступає звернення до технології розвивального навчання. Історія розвитку проблеми, яка представлена в літературі, дозволяє стверджувати, що реалізація розвивального навчання в існує в досвіді роботи В. Сухомлинського, в технології Ш. Амонашвілі, Л. Занкова, в технології розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова. Сучасні підходи до розвивального навчання ґрунтуються на наукових поглядах Л. Виготського [29] до розвивального навчання. Л. Виготський обґрунтував основні положення цієї теорії: наявність двох рівнів розвитку дитини: актуального і найближчого, необхідності спрямованості навчання у зону її найближчого розвитку. Вчений підкреслював, що лише те навчання є розвивальним, яке випереджає актуальний розвиток дитини, тому розвивальна педагогіка повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день її розвитку. Ці теоретичні положення взаємозв'язку навчання і розвитку становлять основу сучасного розуміння сутності розвивального навчання [20].

Своє подальше обґрунтування ця теорія набула свого розвитку в експериментальних роботах Л. Занкова [14]. Згідно з цією концепцією загальний розвиток тлумачився як розвиток здібностей учнів. Основними критеріями при визначенні його рівня були розвиток спостережливості, абстрактного мислення, практичних дій. Л. Занков розуміє розвивальне навчання як сукупність таких факторів: основного завдання, змісту навчання, дидактичних принципів, методів та організаційних форм, підходу вчителя до результативності роботи учнів. Головним учений вважав «дружні стосунки між учителем і учнями, створення внутрішнього стимулу до навчання,

всю атмосферу живого пізнання» [13]. Завдання розвивального навчання полягає в тому, щоб забезпечити високий рівень загального розвитку учнів і на цій основі сформувані в них відповідні знання, уміння і навички, які розвивають розум, волю і почуття. У традиційній школі вчитель орієнтується на забезпечення розвитку, але навчання з точки зору методичного керівництва здійснює по-старому. В експериментальних школах зміст освіти був зорієнтований на «загальну картину світу, на основні цінності науки, літератури, мистецтва» [13]. Він збагачувався завдяки включенню в навчальний план (без збільшення тижневого навантаження) нових навчальних предметів: природознавства і географії - з другого класу, історії - з третього. Змінюється статус мови і математики з одного боку, та образотворчого мистецтва, фізкультури, музики і трудового навчання, з другого. Не було головних і другорядних предметів. Зміст навчання урізноманітнювали завдяки використанню на уроках мови, математики, читання цікавий матеріал, здатний збагатити особистість школяра.

Дидактичні принципи експериментальної системи навчання, як зазначав Л.Занков, не замінюють, не розвивають і не доповнюють «класичні» принципи [13]. Вони утвердилися в процесі дослідження і взаємодіють у певній системі. Так, принцип навчання на високому рівні труднощів відкриває простір для активного мислення дитини на уроці, спрямування її духовних сил. Це відбито в методиці викладання навчального матеріалу, зорієнтованій на підведення учнів до відкриття нових знань і самостійного пошуку. Ступінь складності в кожному конкретному випадку було передбачено в експериментальній програмі. Принцип провідної ролі теоретичних знань нерозривно пов'язаний з попереднім, чітко окреслює характер труднощів, зумовлених пізнанням явищ, їх внутрішніх суттєвих зв'язків. Ставка робиться на пізнавальний бік навчання. Хоча це не означало, що єдиним шляхом пізнання в експериментальній системі була дедукція, тобто процес виведення висновку, що гарантовано слідує, якщо вихідні припущення істинні, то висновок на їх підставі є чинним [13].

Принцип у вивченні програмного матеріалу іти вперед швидкими

темпами» виконує службову роль щодо принципу навчання на високому рівні труднощів. Він орієнтує вчителя на глибоке розуміння закономірностей розумової діяльності дитини, безперервне збагачення, оновлення її змісту. Неправомірно змішувати цей принцип з вимогою поспішати, давати якнайбільше завдань на кожному уроці.

Принцип усвідомлення учнями процесу навчання відрізняється від класичного принципу свідомості та активності учнів у навчанні обсягом і характером усвідомлення. Якщо останній спрямований на відомості, уміння та навички, якими треба оволодіти, то об'єктом названого раніше принципу є процес учбової діяльності (як пов'язані між собою знання, що засвоюються; різні аспекти оволодіння правописом чи обчислювальними навичками; механізм виникнення помилок та їх запобігання); розуміння генезису, витоків знань, причому з особистих і загальнолюдських позицій; суті різних видів діяльності, з якими мають справу учні під час вивчення окремих навчальних предметів.

Принцип цілеспрямованості навчання на загальний розвиток усіх учнів, які встигають і не встигають, зумовлює відсутність єдиного, загального еталону в оцінці результатів діяльності школярів, потребу в створенні умов для розвитку індивідуальності кожного.

Методи навчання базуються на описаній системі принципів і забезпечують розвиток мислення, врахування скачкоподібного характеру цього процесу, а не опанування прийомів розумової діяльності, які даються ззовні. Вони допомагають організувати навчання, щоб у учбовій діяльності розкривалися воля, почуття, емоції учнів, як, наприклад, в іграх, бесідах, зустрічах із товаришами. Організаційні форми навчання в даній системі гнучкіші порівняно із традиційною і включають, крім уроку (він є основною формою), екскурсії, домашню роботу тощо.

Екскурсія переконує, що джерелом пізнання є не тільки книжка, слово вчителя, а й навколишня дійсність – природа, матеріальна культура, суспільне життя. Проводять як планові, так і незаплановані екскурсії різної тривалості: на

день, на урок, на частину уроку. Велику допомогу в їх організації і проведенні надають батьки. Так порушується традиційна структура уроку, а пізнання здійснюється в процесі постійного переплетення засвоєного із новим.

Домашні завдання за змістом спрямовані не стільки на репродуктивну діяльність, скільки на спостереження за об'єктами, з'ясування окремих питань у дорослих тощо. Вони дуже різноманітні, через те не перевантажують учнів, а стимулюють їх потребу в пізнанні. Характер взаємодії учнів і вчителя визначає його прагнення створити добрі, довірливі, насичені позитивними емоціями відносини, радісну обстановку, атмосферу захопленості і задоволення навчальним процесом через багатство видів діяльності і можливість самореалізації для всіх і кожного зокрема. Учитель стає рівноправним учасником навчального процесу, старшим товаришем. Наслідки навчальної роботи оцінюють за показниками індивідуального розвитку. Оцінка-бал на мотиви учіння не впливає. Критеріями ефективності діяльності вчителя є створення на уроках можливостей для вияву різних якостей особистості школяра; заглиблення у внутрішній світ дитини з фіксацією змін її почуттів, емоцій і прагнень, а не тільки успішності [13]. Технологія Л. Занкова передбачала участь школярів у різних видах діяльності, використання у викладанні дидактичних ігор, дискусій, а також методів, спрямованих на збагачення уяви, мислення, пам'яті, мови. Вона виявила свою ефективність на всіх етапах організації процесу навчання, передусім у розвитку психічних функцій молодших школярів. Однак здійснені протягом 60-70-х років ХХ ст. спроби впровадити її у масову шкільну практику не були успішними, оскільки вчителі не змогли забезпечити нові програми відповідними технологіями навчання.

Орієнтація школи наприкінці 80-х – на початку 90-х років ХХ ст. на особистісно-розвивальну освіту оживила інтерес до цієї концепції. Теоретичною основою розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова є концепція навчальної діяльності школярів. Розглянемо основні положення цієї концепції.

Перше положення полягає у тому, що навчальна діяльність є загальною і необхідною формою психічного розвитку молодших школярів. У своєму дослідженні вчені спиралися на ідею Л. Виготського про те, що навчання йде попереду розвитку. При цьому розвиток, на думку авторів концепції, буде проходити більш інтенсивно, якщо дитина включена в діяльність, яка відповідає її віковим особливостям. Д. Ельконін встановив, що такими генетично допустимими видами діяльності дітей є: безпосередньо-емоційне спілкування, предметно-маніпулятивна діяльність, ігрова діяльність, навчальна діяльність, інтелектуально-особистісне спілкування, громадсько-корисна і навчально-професійна діяльність. Для кожного вікового періоду, як відомо, характерний основний або провідний вид діяльності. Для дітей молодшого шкільного віку провідною є навчальна діяльність. Другим положенням даної концепції є наступне: змістом навчальної діяльності повинно бути теоретичне знання. Третє положення концепції полягає в наступному: засвоєння школярами теоретичних знань здійснюється в ході розв'язання навчальних завдань за допомогою виконання особливих дій. В рамках даної концепції навчальне завдання – це мета виконання не одного завдання, а цілої системи завдань. В результаті розв'язання певної системи завдань в учнів формується узагальнений спосіб дії, тобто спосіб розв'язання всіх конкретних завдань певного класу.

У даній системі головну роль виконують проблемно-пошукові методи навчання: евристичні бесіди, навчальні дискусії, дослідницькі роботи. Часто використовується також метод свідомої педагогічної помилки і метод пізнавальних ігор. Особливістю методів навчання, які використовуються в даній системі при вивченні нового матеріалу, полягає у тому, що методи направлені на організацію і розгортання такої діяльності учнів, яка відтворює основні моменти наукового пізнання. Таку діяльність школярів В. Давидов називає «квазидослідницькою».

З початку 80-х років дослідження розвивального навчання, саме теорії Д. Ельконіна – В. Давидова, в Харківському національному університеті

проводились під керівництвом О. Дусавицького [18]. Коли говорять про розвивальне навчання, йдеться не про підвищення його розвивальної ефективності, а про спрямованість на розв'язання завдання розвитку учнів. Розвивальне навчання – це навчання, в якого зміст, методи й форми організації прямо орієнтовані на закономірності розвитку дитини. Розроблення Д. Ельконіним і В. Давидовим свого напрямку в теорії розвивального навчання ґрунтується на авторських принципах:

- принцип розвивального навчання (передбачає закономірне управління темпами і змістом розвитку через організацію навчальних дій);
- діяльності (забезпечує можливість одержувати знання не в готовому вигляді, а через з'ясування загальних умов їх походження шляхом безпосередньої взаємодії з предметом);
- предметності (орієнтує на точне визначення змісту тих специфічних дій, які треба виконати з предметами, щоб, з одного боку, з'ясувати суть поняття, а з другого, – зобразити його первинний зміст у вигляді знакових моделей).

Характерна особливість експериментальних програм була в тому, що діти з самого початку ознайомлювалися з умовами і законами походження понять, котрі є базовими в тій чи іншій галузі знань. У процесі виконання певних предметних дій під керівництвом учителя вони з'ясовували і фіксували такі суттєві особливості об'єктів, орієнтація на які давали змогу розв'язувати будь-які задачі даного класу. У цьому суть ідеї змістового узагальнення.

Нове поняття за цією методикою вводять після:

- ознайомлення учнів з пропонованою вчителем ситуацією математичної, лінгвістичної чи іншої задачі, орієнтування в ній;
- оволодіння зразком такого перетворення матеріалу, що виявляє найсуттєвіші відношення, які лежать в основі розв'язання задачі певного типу;
- фіксації відношення у формі предметної чи знакової моделі;
- з'ясування тих властивостей виділеного відношення, завдяки яким можна вивести умову і способи розв'язання пропонованої задачі.

Паралельно з впровадженням теорії змістового узагальнення вчені реалізують у своїй методиці ще кілька важливих ідей, зокрема, заміни концентричної системи навчання лінійною, що пов'язано безпосередньо із створенням систематичних навчальних курсів уже з першого класу; заперечення універсального використання принципу наочності в школі I ступеня.

Остання ідея пов'язана з тим, що, як стверджують автори дослідження, наочний образ не є достатньою умовою для ознайомлення із суттєвими ознаками того чи іншого об'єкта. Такою формою може бути предметна або знакова модель.

Ці положення було конкретизовано в програмах з мови і математики. Діти встановлюють залежність змісту слова від його форми. Головним завданням вчителя є формування в школярів таких дій із граматичним матеріалом, за допомогою яких вони самостійно зможуть відкривати властивості. Подальше поглиблення навичок мало місце у IV класі в ході вивчення синтаксису, що дало змогу наблизити вивчення мови і літератури.

У процесі вивчення математики учні в першому півріччі I класу взагалі не оперують з числами. Вони порівнюють об'єкти за величиною, визначають їх рівність або нерівність і записують це знаками; потім переходять до запису результату літерною формулою; далі записують результати своїх вимірів за допомогою знаків «+» або «-», пізніше – найпростішими рівняннями; оволодівають способами переходу від нерівності до рівності, ознайомлюються із складнішими формами додавання типу $a+b = b+a$; $a+(b+c) = (a+b)+c$; застосовують набуті знання в операціях з числами [18].

Дослідження О. Дусавицького показали, що в процесі рішення навчальної задачі активізується особлива форма навчальної діяльності з організації співробітництва між дітьми, що стає особистісною цінністю в навчанні. Виявлено, що висока задоволеність міжособистісними відносинами в системі розвивального навчання дозволяє класу виконувати функцію референтної групи для учнів і стати основним мікросередовищем для їх подальшого

особистісного розвитку [18].

Отже, що таке розвивальне навчання? Розвивальне навчання – це система організації навчання, яке орієнтується на потенційні можливості дитини. Технологія розвивального навчання заснована на концепції Л. Виготського. Згідно цієї концепції навчання йде попереду розвитку дитини для того щоб стати засобом розвитку дитини. Розвивальне навчання визначає дитину як суб'єкта навчальної діяльності. В основі розвивального навчання школярів за системою Д. Ельконіна – В. Давидова лежить теорія формування навчальної діяльності та її суб'єкта в процесі засвоєння теоретичних знань за допомогою аналізу, планування і рефлексії. Формування навчальної діяльності забезпечується логікою реалізації її компонентів – постановкою завдання, вибором засобів, самоконтролем і самоперевіркою, а також правильним співвідношенням предметних і символічних планів у навчальній діяльності. Навчальна діяльність за Д. Ельконіним та В. Давидовим – це специфічна діяльність, спрямована на зміну самого суб'єкта діяльності – школяра, яке полягає в опануванні ним певними способами дій. Концепція розвивального навчання стала характеристикою діяльнісного підходу в навчанні. Розглянемо це положення у наступному параграфі.

1.3. Методологічні підходи щодо підготовки майбутніх вчителів до розвивального навчання

Під час проведення наукового пошуку визначено, що чільне місце в методологічній базі дослідження займає системний підхід. За поглядами С. Гончаренка, системний підхід забезпечує можливість дослідити цілісність педагогічних об'єктів як окремих систем, виявити та проаналізувати наявні в них різноманітні типи зв'язків та схарактеризувати теоретичну картину досліджуваного феномену загалом [10, с. 305].

В нашому дослідженні, розглядаючи нову українську школу як цілісний

об'єкт, ми виходимо перш за все із формули: умотивований учитель, що має можливість розвиватися і свободу впроваджувати нові напрацювання, ціннісне виховання, автономія для шкіл, трикутник партнерства учень-вчитель-батьки. Такий підхід дає можливість визначити взаємозв'язок структурних елементів, функціональні відносини, різноманітні форми поведінки і життєдіяльності такої складної системи, якою є нова українська школа. В процесі навчання замість запам'ятовування фактів та понять учні набуватимуть компетентностей. Це – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. Тобто формується ядро знань, на яке будуть накладатись уміння цими знаннями користуватися, а також цінності та навички, що знадобляться випускникам української школи у професійному та приватному житті [34].

Однією з сучасних робіт, яка містить методологічні підходи, які б забезпечували успішне досягнення учнями обов'язкових результатів навчання, розвиток їх ключових компетентностей та наскрізних умінь, є науково-методичний посібник Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, в якій автори висувають твердження стосовно діяльнісного підходу до навчання учнів [34]. З цього приводу професор Т. Гура висловлює цікаві міркування, які дають змогу зрозуміти деякі особливості розвивального навчання в рамках діяльнісного підходу. На її думку, саме такі психологи й педагоги, як Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонт'єв, І. Лернер, О. Матюшкін розробили засади діяльнісного підходу, а саме:

- процес навчання є завжди навчанням діяльності – предметно практичних та розумових дій, метою навчання є формування в учнів способу дій – розумових та предметно-практичних умінь;

- навчати діяльності – це означає зробити навчання вмотивованим, а відтак, – вчити дитину самостійно ставити перед собою цілі, знаходити шляхи їх досягнення, допомагати формувати у себе вміння контролю та самоконтролю, оцінки та самооцінки;

- навчання передбачає розкриття перед дитиною всього спектру можливостей та створення установки на вільний, але відповідальний та обґрунтований вибір – настанови на творчість, відтак, навчання – це процес розгортання самостійної творчої діяльності кожної дитини;

- способи дій або вміння можуть бути сформовані тільки в результаті діяльності – навчальної (якщо вона спеціально організується), їх формування має відбуватися поетапно;

- навчальна діяльність починається зі створення мотиваційної основи дії, формування ставлення учня до мети та завдань дії, до матеріалу, на якому воно відпрацьовується;

- наступний етап навчальної діяльності – створення схеми орієнтувальної основи дії, яка перевіряється та уточнюється (тобто знань, які учень здобуває самостійно, а не отримує у готовому вигляді);

- формування дії у матеріалізованій формі з опорою на зовнішню представлені компоненти схеми, описові значення цих дій у зовнішній мові; здійснення дії у внутрішньому плані та перенесення у реальні практичні ситуації;

- механізмом навчання не є передача знань, а керування/проектування навчальною діяльністю учнів з самостійного пошуку знань;

- навчання діяльності на першому своєму етапі передбачає спільну навчально-пізнавальну діяльність групи учнів під керівництвом учителя, така спільна діяльність забезпечує зв'язок між зоною найближчого розвитку дитини та тим, що вона може здійснити самостійно.

Науковці виокремлюють такі принципи діяльнісного підходу в освіті:

- здобуття дитиною знань у самостійному пошуку;
- наступності етапів навчання згідно з віковими та психологічними особливостями розвитку;
- формування цілісної картини світу у дитини та свого місця у ньому;
- мінімакса (надання можливості максимального освоєння програми);
- психологічного комфорту;

- варіативності (розвитку варіативності мислення учнів, їх здатності до адекватного прийняття рішень у різноманітних ситуаціях вибору);

- максимальної орієнтації на творчу діяльність учнів, розвиток їх креативності.

Отже, діяльнісний підхід потребує такої підготовки майбутнього вчителя, щоб у своїй практичній діяльності вчитель зміг зробити процес навчання саме таким:

- вмотивованим – зацікавлення, емоційне занурення, формування ціннісного ставлення є першочерговим завданням викладання, що забезпечує мотиваційну основу діяльності;

- цілеспрямованим – учень має самостійно ставити перед собою мету та у самостійному пошуку знаходити засоби її досягнення;

- практико орієнтованим – забезпечувати зв'язок з реальною діяльністю, предметно-практичними діями;

- соціальним – відбуватися у просторі спільної навчально-пізнавальної діяльності учнів, комунікації між ними, командної взаємодії;

- емоційним – породжувати позитивні емоції; створювати ситуації успіху, отримання задоволення, радості від процесу та результату навчання, співпраці з іншими, взаємодією із зовнішнім та внутрішнім світом;

- активним – спрямованим на забезпечення фізичної активності дитини, задоволення потреби в русі, а також активності інтелектуальної, емоційної, соціальної тощо;

- творчим – має бути максимально зорієнтовані на творчу діяльність учня;

- рефлексивним та максимально самоорганізованим – спрямованим на розвиток рефлексивних умінь (аналізувати власну мисленнєву діяльність, навчальну діяльність тощо), а також умінь самоконтролю, самооцінки, самовдосконалення школярів.

Зазначені положення визначають і відповідні вимоги до методів навчання, які не можуть бути знаннєво зорієнтованими, переважно репродуктивними, інформаційними [34].

Продовжуючи аналіз змісту цього посібника, звернімося до розгляду діяльнісних методів, що пов'язані з вирішення завдань розвивального навчання в контексті державних і педагогічних аспектів перетворень в освіті. Отже, розглянемо характеристику діяльнісних методів. Діяльнісні методи – це такі методи організації навчання, які забезпечують розвиток мотивації учнів, їх умінь: цілепокладання; самостійного пошуку інформації; проєктування дій; формулювання гіпотез; оцінки ризиків та прийняття рішень; рефлексії; а також здійснення різних способів дій, удосконалення, відпрацювання у нетипових ситуаціях; розвиток умінь презентації власної думки, її аргументації, командної співпраці, саморегуляції. За своєю суттю вони є конструктивістськими – центрованими на учня, на його самостійному конструюванні інформації; активними – передбачають пізнавальну, емоційну та поведінкову діяльність за ініціативою самих здобувачів освіти; проблемними та дослідницькими – спрямовані на самостійне вирішення дітьми проблемних ситуацій, їх пошукову діяльність; кооперативними – передбачають парну, групову, командну взаємодію учнів; проєктними – спрямовані на здійснення здобувачами освіти проєктування власної розумової діяльності, вирішення проблемних ситуацій.

Слід відзначити, що їх реалізація у повсякденній педагогічній діяльності залишається вкрай недостатньою. А серед основних труднощів у реалізації діяльнісних методів, дослідниками з багатьох країн світу у першу чергу визначаються такі, що безпосередньо пов'язані з професійними установками та стереотипами вчителів, складністю перебудови власної педагогічної діяльності. Тож у підготовці майбутніх учителів постає завдання – навчити студентів аналізувати власну педагогічну діяльність, вміти знаходити ресурси у подоланні стереотипів щодо процесу навчання і чинників, які впливають на його ефективність [35].

Автори посібника приходять до висновку, що «діяльнісний підхід, діяльнісні методи в освіті в цілому та базовій середній освіті зокрема, поєднують принципи та методи активного, кооперативного, проблемного, розвивального, проєктного, експериментального навчання, а також методів

«навчання за запитам учнів» та Монтесорі педагогіки» [30; 35].

Компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури (рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем), досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до розвивального навчання [17].

Наведемо найхарактерніші дефініції, які демонструють понятійний апарат компетентнісного підходу. Компетентність – це здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід у нестандартних ситуаціях з метою вирішення певних життєво важливих проблем. Компетентність є особистісним утворенням, яке проявляється в процесі активних самостійних дій людини. Професійна компетентність – це базова характеристика діяльності спеціаліста; вона включає як змістовий (знання) так і процесуальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення. На основі цього запроваджено розуміння професійно-педагогічної компетентності як складової багаторівневої, стійкої структури психічних рис педагога, що формуються внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для вчителя особистісних якостей. Вони встановлюють нові вимоги до трудової діяльності: якості професійної підготовки й професійної компетенції, рівня соціально-професійної мобільності, конкурентоспроможність на ринку праці. Професійна компетентність вчителя – це сукупність його особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких у педагогічній діяльності дає оптимальний результат. Педагогічна компетентність – сукупність теоретичних знань, практичних умінь, навичок, ставлень, досвіду, особистісних якостей учителя, що дають змогу здійснювати пошукову, естетичну діяльність, самостійно здобувати нові знання, аналізувати діяльність учасників навчально-виховного процесу,

приймати рішення. Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію, високий рівень професійної діяльності на рефлексивній основі [42].

Вектор розвитку сучасного освітнього процесу в напрямі формування компетентностей учнів зумовлює перегляд основних підходів до оцінювання навчальних досягнень учнів. Стандартні тести і перевірні (контрольні) роботи, які здебільшого зосереджуються на тому, чого не знають чи не вміють робити учні, відходять у минуле, на перший план виходять методи і форми оцінювання, які зосереджуються на протилежному – що знають і що вміють робити учні. Отже, у підготовці майбутніх учителів постає завдання – навчити студентів формувальному оцінюванню, сформувати уявлення, що в сучасній школі змінюється загальна мета оцінювання – вона перестає бути лише інструментом оцінювання успішності учня, а стає засобом навчання для вчителя також [43]. Аксіологічний підхід визначає ціннісні орієнтири у підготовці вчителя до розвивального навчання. Він передбачає визнання особистості учня як найвищої цінності суспільства. Відповідно підготовку майбутніх учителів початкових класів до розвивального навчання спрямовуємо на усвідомлення єдності траєкторії навчального та особистісного розвитку кожного учня. Значною мірою на вибір учительської професії впливають особистісні цінності. Найпершою і найбільш важливою, на думку В. Сухомлинського, особистісною характеристикою майбутнього вчителя є любов до дітей, здатність віддавати себе всього до останку педагогічній діяльності [28; 26].

Ми виділяємо аксіологічні орієнтири майбутніх учителів початкової школи як важливу умову їхньої успішної професійної діяльності. Відповідно, цілі, зміст, методика, технології й засоби професійної підготовки вчителів нової української школи та її результат мають формувати активне і ціннісне ставлення до навчальної й майбутньої педагогічної діяльності, стимулювати творчий прояв у ній. Суттєву допомогу тут може надати виявлення і використання педагогами суб'єктного досвіду студентів, урахування

особливостей життєвого і професійного досвіду, цілей, змісту та специфіку майбутньої педагогічної діяльності [36; 41; 42; 58]. Технологічний підхід включає систему дій викладача та студентів, спрямованих на досягнення визначеної мети шляхом послідовного та неухильного виконання певних навчальних дій в умовах оперативного зворотного зв'язку. Технології підготовки майбутнього вчителя до розвивального навчання передбачають чіткі процесуальні характеристики, застосування яких забезпечує досягнення запланованого результату [36; 41; 42]. Особистісний підхід забезпечує орієнтацію при конструюванні та реалізації професійної підготовки на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Він передбачає визнання унікальності особистості, її інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу; вимагає створення у процесі підготовки майбутніх учителів відповідних умов для розвитку здібностей до наукової роботи і творчого потенціалу особистості. Реалізація особистісно орієнтованого підходу до підготовки майбутніх учителів передбачає побудову навчально-виховного процесу на принципах самоцінності особистості, глибокої поваги до неї, врахування її індивідуальності (І. Бех) [5]. Задачний підхід сприяє розвитку у студентів педагогічного мислення, пізнавального інтересу до майбутньої професійної діяльності, формуванню професійних умінь та якостей шляхом виконання педагогічних задач. Середовищний підхід. Сучасна педагогіка пропонує середовищний підхід як теорію і технологію безпосереднього управління (через середовище) процесами виховання і розвитку особистості учня чи студента; як система дій суб'єкта управління, спрямованих на перетворення середовища у засіб проектування й діагностики результату навчання і виховання. Ми погоджуємося з думкою сучасних прихильників середовищного підходу, що розвивальне освітнє середовище передбачає спрямованість принципів, методів, форм організації освіти й навчання на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей дітей. Спираючись на незавершені цикли психічного розвитку дитини, розвивальне середовище формує розумові здібності, самостійність дітей, інтерес до

навчання тощо. Формування розвивального освітнього середовища означає орієнтацію змісту, форм, методів, засобів, характеру взаємодії учасників навчально-виховного процесу на особистість дитини, що сприяє розвитку її інтелектуального, творчого, духовного потенціалу, емоційно-вольових якостей, мислення, загальної культури, формуванню здатності особистості до самостійної, активної діяльності. Організація розвивального освітнього середовища загалом містить: створення атмосфери доброзичливості; орієнтації на більш підготовлених суб'єктів навчання; надання можливості споживачам освіти самостійно працювати.

Наведемо результати анкетування, аналіз даних якої дозволяє зробити наступні висновки про готовність студентів до розвивального навчання в процесі педагогічної практики. Значна частина студентів виявляє педагогічні знання про теоретичні засади розвивального навчання (28%), про інтерактивні технології (31%); але мало хто з опитаних вміють розробляти технологію уроку за системою розвивального навчання (17%); студенти не вміють аналізувати уроки розвивального навчання: математики, української мови; невелика кількість студентів, які вміють добирати індивідуальні контрольні завдання (6%), дозувати навчальний матеріал (5%), хоча в загальному вигляді вони намагаються описувати індивідуальні завдання як при підготовці до уроку (20%), так і в під час його проведення (33%), 12% респондентів не вміють робити рефлексії – аналіз власної навчальної діяльності. Майбутні вчителі початкової школи недостатньо володіють технологією визначення прогалін у знаннях (5% опитаних), що свідчить про незнання ними як предметного змісту освіти, так і методики дослідження і аналізу прогалін. Установлено, що опитані (49%) майже не володіють уміннями щодо проектної діяльності. Особливі труднощі, як показує практика, відчувають студенти також при застосуванні дослідницьких методів, що передбачає визначення проблеми і завдань дослідження, формулювання гіпотези, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, коригування, укладання висновків. Якісна характеристика

вихідного рівня готовності студентів до реалізації розвивального навчання учнів початкової школи вимагає вдосконалення процесу професійної підготовки вчителя до діяльності в умовах сучасної особистісно орієнтованої, компетентнісної парадигми освіти за тими напрямками, які усувають вищезгадані труднощі студентів.

РОЗДІЛ 2.

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Вплив розвивальних технологій на особистість майбутнього вчителя

Теорія і практика професійної підготовки педагогів було розглянуто в дослідженнях О. Антонової [Ошибка! Источник ссылки не найден.], О. Дубасенюк [16], І. Зязюна [32], О. Пєхоти [42Ошибка! Источник ссылки не найден.]. Дослідники підкреслюють, що сучасна педагогіка і психологія акцентує увагу на розвитку індивіда в системі процесів самопобудови і самоздійснення [26]. Стрижнем нового методологічного підходу в українській педагогіці і психології утворюється ідея суб'єктності людини [4]. Педагогіка як область людської діяльності, включає в свою структуру суб'єкти та об'єкти процесу. В традиційній суб'єкт-об'єктній педагогіці дитині відводиться роль об'єкту якому старше покоління (вчитель) передає досвід. Підготувати дитину до життя – це кінцева мета системи. Принципово важливо – що і як формувати у неї для її досягнення. Педагогіка нової української школи спирається на принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, що забезпечує реалізацію ідей педагогіки співробітництва [40]. У літературі педагогіку співробітництва називають педагогікою діалогу, яка орієнтується на принципи педагогічного досвіду бразильського педагога Паоло Фрейре. Сутність такого діалогу полягає в гнучкій зміні орієнтації педагогічного впливу на учнів, який здійснює вчитель, виходячи із моральних принципів і загальнолюдських цінностей. Педагогіка діалогу виокремлює вчителя як провідну фігуру успішної педагогічної взаємодії з учнями й покладає на нього відповідальність оперативно враховувати особистісні якості вихованців, що постійно змінюються під впливом зовнішніх обставин та індивідуального

зростання [9].

Для досягнення мети дослідження нам необхідно проаналізувати вплив розвивальних технологій на особистість майбутнього вчителя.

Розглянемо поняття «особистість». Особистість – це психічна, духовна сутність людини, що виступає в різних узагальненнях системних якостей: сукупність соціально значущих якостей людини; система відносин до світу і зі світом, до себе і з самим собою; система діяльності, здійснення соціальних ролей, сукупність актів поведінки; розуміння навколишнього світу, та себе в ньому; система потреб; сукупність здібностей, творчих можливостей; сукупність реакцій на зовнішні умови і т.д. Особистість є способом буття людини в системі відносин з іншими людьми [42; 62].

Розглянемо основні підходи до поняття «розвиток». Видатний український психолог, академік Г. Костюк дає таке визначення поняття : «Розвиток - безперервний процес, що виявляється у кількісних змінах людської істоти. Однак він не зводиться до кількісних змін, до зростання того, що вже є, а включає «перерви безперервності», тобто якісні зміни...» [24]. Розвиток – процес кількісних і якісних змін в організмі людини. Він включає зміни фізичні (морфологічні, біохімічні, фізіологічні) та соціальні (духовні, інтелектуальні). Цей процес складний, тривалий і суперечливий. Зміни в людині відбуваються протягом усього життя, але особливо інтенсивно – у дитячому та юнацькому віці. Рушійною силою розвитку є суперечності. Вони виникають внаслідок зміни потреб людини в процесі розвитку. Розрізняють внутрішні та зовнішні суперечності, загальні (універсальні), властиві усім людям, та індивідуальні – характерні для окремо взятої особистості. Універсальний характер має сперечання між потребами, що виникають під впливом об'єктивних факторів, та можливостями їх задоволення. Такий же характер мають зовнішні суперечності людини із середовищем, які призводять до порушення рівноваги між організмом і середовищем і до пристосування організму. Внутрішні сперечання – це незгода із самим собою. Ними викликаються індивідуальні прагнення людини. Якщо зовнішні фактори викликають позитивний відгук у внутрішній

сфері особистості, то вони стимулюють її власну активність у роботі над собою, створюють мотиви діяльності, спонукають до спілкування, до пошуку джерел реалізації своїх потреб. Процес розвитку набуває характеру саморозвитку. Саморозвиток – це процес фізичних і соціальних змін особистості, зумовлених її власною активністю.

Навчання – це спільна, взаємопов'язана діяльність учителя й учнів, у процесі якої реалізуються освітні потреби учнів, також відбувається взаємовплив учасників цього процесу, результатом якого є розвиток особистості школяра. Тому навчання - цілісний процес взаємодії вчителя й учнів, у ході якого здійснюється освіта, виховання, розвиток особистості [28].

Навчання – провідна рушійна сила розвитку дитини, становлення в неї нових якостей розуму, уваги, пам'яті та інших сторін психіки. Засвоєння знань та досвіду діяльності не протиставляється розвитку, а є його основою. Просування у розвитку стає умовою глибокого та міцного засвоєння знань. Навчальна діяльність школяра відбувається у співпраці з дорослими, у спільному пошуку, коли дитина не отримує готових знань, а напружує свій розум і волю. Навіть за мінімальної участі у такій спільній діяльності він почувується співавтором у розв'язанні проблем, що виникають.

Щоб краще продемонструвати розвивальний характер навчальної діяльності, треба розглянути таку категорію, як діяльність, розглядаючи її в єдності змістових і структурних характеристик. При цьому важливо звертати увагу саме на тих характеристиках діяльності, що визначають якість розвитку особистості як її суб'єкта.

Поняття «технологія» історично пов'язане з технічним процесом і тлумачиться як сукупність знань про засоби і способи обробки матеріалів, як мистецтво оволодіння процесом, у результаті чого уособлюється. Технологія як процес дає відповідь на запитання «Як зробити, з чого і якими засобами?» Педагогічна технологія – це науково обґрунтований та практично перевірений спосіб організації освітнього процесу, в якому конкретизовано порядок, алгоритми, зміст, форми, методи, засоби, умови діяльності його суб'єктів

таким чином, щоб забезпечити досягнення поставлених цілей [58]. Формування у студентів фундаменту теоретичного мислення як важливої здібності творчої особистості успішно здійснюється у процесі пізнавальної діяльності, кінцевим продуктом якої є певні зміни психічного стану того, хто навчається. Він знаходить свій вираз у досягненні певного рівня розвитку, вихованості, знань, умінь, навичок. Для цього необхідно ретельно і наперед продумувати застосування певної педагогічної технології. Уміння запланувати і впровадити кожний метод, прийом, співнести його із змістом, з реальними можливостями навчаючихся і педагогів, з цілями і завданнями навчання. У навчальному процесі потрібно використовувати технології, що активізують пізнавальну діяльність, творчість. Ця вимога закономірно веде до застосування інтерактивних технологій навчання та засвоєння учнями знань, одержаних при виконанні певних фізичних дій, розумових операцій тощо. Педагогічною технологією звичайно називають напрямок педагогіки, що має на меті підвищення ефективності освітнього процесу, гарантоване досягнення тими, кого навчають, запланованих результатів навчання.

Особливо місце серед навчальних технологій посідає інтерактивне навчання, тобто діалогове, взаємодіюче. «Інтерактивний» означає: здатність взаємодіяти в процесі бесіди, діалогу з чимось (комп'ютером) або діалозі і полілогу з кимось (людиною). Отже, навчання за інтерактивними технологіями – це насамперед полілогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія вчителя та учня, відбувається взаємонавчання учасників навчального процесу. Які ж основні характеристики інтерактиву? Передусім – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності. Кожну інтерактивну технологію можна розглядати як цілісну систему, яка має свої підсистеми. Все це можна умовно представити у вигляді трьох взаємопов'язаних частин: інструкції, дії, рефлексії. Вона передбачає виконання конкретних завдань, у кінцевому результаті чого ми отримуємо певний педагогічний продукт – знання, вміння, навички. Одне з таких умовних завдань – створення комфортних умов навчання, за яких кожний учасник даного процесу відчуває свою інтелектуальну спроможність. Це робить

продуктивним і сам процес навчання.

О. Пометун зазначає, що інтерактивними можна вважати технології, в основі яких лежить активна взаємодія суб'єктів навчання. Вони надають можливість на підставі внеску кожного з учасників у спільну діяльність отримати нові знання й організувати корпоративну діяльність, починаючи від окремої взаємодії двох-трьох осіб поміж собою і до широкої співпраці багатьох [9]. У своїх дослідженнях Л. Пироженко та О. Пометун виокремлюють чотири групи інтерактивних технологій, залежно від мети заняття та форм організації навчальної діяльності: інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань [4].

Інтерактивні методи можуть застосовуватися під час організації викладачем різних видів роботи зі студентами, зокрема: організація тематичних занять; тимчасових творчих груп у процесі роботи над навчальним проектом; формування портфоліо студента; проведення дискусій; моделювання ситуацій, конкурсів практичних робіт, презентацій, навчальних тренінгів, створення освітніх ресурсів (тренінгових матеріалів, творчих робіт, аудіо- і відеоматеріалів) тощо. У процесі такого навчання студенти виявляються залученими до процесу пізнання, мають можливість активно аналізувати, обговорювати, порівнювати навчальну інформацію, демонструвати, моделювати, взаємодіяти з іншими, обмінюватися думками, ідеями, пропозиціями, а викладач стає організатором спільної діяльності, ділової співпраці, творчого пошуку, створює атмосферу щирості, поваги. Для формування в майбутніх учителів початкових класів готовності до розвивального навчання, актуалізації в них мотивів оволодіння необхідними знаннями й уміннями, активізації навчально-пізнавальної діяльності доцільно використовувати активні та інтерактивні технології навчання (проблемні, дискусійні лекції, евристичні бесіди, дискусії, мозкові штурми, ділові та рольові ігри, моделювання педагогічних ситуацій, використання кейстехнологій, імітаційні тренінги, вирішення професійно-орієнтованих

педагогічних задач, інтерактивний театр, проведення відеоконференцій; «Круглий стіл», «Мозковий штурм» та ін.) [67]. Для успішного використання інтерактивних технологій слід дотримуватись таких вимог: позитивний взаємозв'язок між членами групи, розуміння користі спільної роботи і спілкування; неопосередкована взаємодія; індивідуальна відповідальність; оволодіння навичками колективної діяльності, міжособистісної взаємодії; оцінювання дій оточуючих і власної поведінки тощо. Інтерактивні технології навчання активізують пізнавальну діяльність студентів, сприяють самостійному пошуку знань, самоорганізації, самовдосконаленню, саморозвитку, самоосвіті майбутніх фахівців. Застосування інтерактивних технологій навчання дає можливість підвищити пізнавальну активність студентів, мотивацію, розвинути здатність до творчості, критичного мислення, до відмови від стереотипів, що є обов'язковою передумовою конструктивної міжособистісної взаємодії тощо. Засобами інтерактивних технологій можливо формування вмінь партнерської взаємодії студентів [61].

2.2. Форми та методи підготовки студентів до розвивального навчання

Згідно зі статтею 50 [46] освітній процес у закладах вищої освіти здійснюється за такими формами: навчальні заняття; самостійна робота; практична підготовка; контрольні заходи. Основними видами навчальних занять у закладах вищої освіти є: лекція; лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття; консультація.

Запорізький національний університет встановив такі форми освітнього процесу та види навчальних занять. Розглянемо форми освітнього процесу, які мають значення для підготовки майбутніх вчителів до розвивального навчання.

Лекція – основний вид проведення навчальних занять, призначених для засвоєння теоретичного матеріалу. Окрема лекція є формою аудиторної роботи,

що охоплює основний теоретичний матеріал однієї або декількох тем навчальної дисципліни. Тематика лекцій визначається робочою навчальною програмою дисципліни.

Практичне заняття – вид навчального заняття, на якому науково-педагогічний працівник організує детальний розгляд здобувачами вищої освіти окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом виконання здобувачем вищої освіти відповідно сформульованих завдань. Практичне заняття включає постановку загальної проблеми (завдання) науково-педагогічним працівником та її обговорення за участю здобувачів вищої освіти, розв'язання завдань з їх обговоренням, виконання контрольних завдань, проведення контролю знань, вмінь та навичок, їх перевірку та оцінювання. Бали, отримані здобувачем вищої освіти за окремі практичні заняття, враховуються при виставленні підсумкової оцінки з даної навчальної дисципліни.

Семінарське заняття – вид навчального заняття, під час проведення якого науково-педагогічний працівник організовує дискусію за попередньо визначеними темами, до яких здобувачі вищої освіти готують тези виступів. Семінарські заняття можуть проводитися у формі бесіди, дискусії, рецензування та обговорення доповідей тощо. Вони сприяють розвитку творчої самостійності здобувачів вищої освіти, поглиблюють їх інтерес до науки і наукових досліджень, розвивають культуру мови, вміння та навички публічного виступу, участі у дискусії. Перелік тем семінарських занять визначається робочою програмою навчальної дисципліни. На семінарському занятті науково-педагогічний працівник оцінює виступи здобувачів вищої освіти, їх активність у дискусії, уміння формулювати і відстоювати свою позицію тощо. Бали, отримані здобувачем вищої освіти за окремі семінарські заняття, враховуються при виставленні підсумкової оцінки з даної навчальної дисципліни.

Консультація – вид навчального заняття, на якому здобувач вищої освіти отримує від науково-педагогічного працівника відповіді на конкретні запитання або пояснення певних теоретичних положень чи аспектів їх практичного

застосування.

Самостійна робота здобувачів вищої освіти є формою організації освітнього процесу, через яку забезпечується оволодіння ними навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Час для самостійної роботи регламентується робочим навчальним планом і повинен становити від 50 до 70% загального обсягу навчального часу здобувача вищої освіти, відведеного для вивчення конкретної дисципліни. Зміст самостійної роботи здобувача вищої освіти за конкретною навчальною дисципліною визначається її програмою, методичними матеріалами, завданнями та вказівками науково-педагогічного працівника. Самостійна робота забезпечується системою навчально-методичних засобів, передбачених для вивчення навчальної дисципліни: електронні матеріали, розміщені в системі електронного забезпечення навчання, підручники, навчальні та методичні посібники, конспекти лекцій, практикуми тощо. Методичні матеріали для самостійної роботи здобувачів вищої освіти повинні передбачати можливість проведення самоконтролю. Для самостійної роботи також рекомендується відповідна наукова та фахова монографічна і періодична література. Матеріал навчальної дисципліни, передбачений для самостійного опрацювання, виноситься на підсумковий контроль поряд з навчальним матеріалом, який опрацювався при проведенні навчальних занять. Курсова робота (проект) – це індивідуальне науково-дослідне завдання, яке є творчим або репродуктивним виконання конкретних завдань щодо об'єктів практичної або наукової діяльності фахівця, що виконується здобувачем вищої освіти самостійно під керівництвом науково-педагогічного працівника на основі знань та умінь, набутих із конкретної та/або суміжних дисциплін.

Курсові роботи, як правило, мають навчально-дослідницький характер і виконуються здебільшого з фундаментальних дисциплін. Результати виконання курсової роботи (проекту) мають свідчити про рівень знань здобувача вищої освіти з методології наукового дослідження, фахових навчальних дисциплін, а також про сформованість загальних та спеціальних професійних вмінь та

навичок.

Проблема методів навчання завжди займала одне з провідних місць у вітчизняній педагогіці, саме у дидактиці. визначати сучасні педагогічні технології відповідно їх класифікації. За [64] метод навчання – спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності вчителів та учнів, спрямованої на вирішення завдань освіти, виховання і розвитку в процесі навчання. З поняттям «метод навчання» пов'язане поняття «прийом навчання». Прийом навчання – деталь методу, часткове поняття щодо загального поняття «метод».

Метод навчання може бути покладений в основу проектування процесу навчання у формі уроку, детального відпрацювання кожного кроку (фази) руху до кінцевої мети.

Відповідно до критеріїв класифікації методів навчання за характером взаємодії між тим, хто навчає і тим, хто навчається можна назвати інтерактивний метод навчання. На нашу думку інтерактивний метод навчання – це впорядкований спосіб активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками навчального процесу, направлений на досягнення цілей і завдань освіти, який сприяє накопиченню в учасників соціального досвіду спілкування та освоєнню ними соціальних методів організації навчальної діяльності. Це визначення містить всі три ознаки методу навчання: мета – засвоєння змісту освіти, єдність викладання і учіння, тобто бінарність навчання і характер способу засвоєння, направлено на кожний елемент змісту освіти.

Інтерактивні методи орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації процесу ефективної комунікації, в якій учасники процесу взаємодії більш мобільні, більш відкриті і активні. Основою інтеракції є принцип багатосторонньої взаємодії, яка характеризується відсутністю полярності, і мінімальною сконцентрованою на точці зору вчителя. Організації процесу такої взаємодії сприяє використання відповідних методів навчання.

Такими методами є:

- груповий (взаємодія між учасниками процесу навчання реалізується через співпрацю у малих групах);
- колективний (багатостороння взаємодія є полілогом, у якому бере участь кожен студент групи);
- колективно-груповий (коли робота малих груп поєднується з роботою всієї групи).

Формуючим елементом в інтерактивних методах навчання є інтерактивне спілкування студентів. З позицій теорії діяльності інтерактивне спілкування є найважливішою складовою сучасного навчання. Полілог створює і підтримує спільну навчальну діяльність, в якій і відбувається розвиток його учасника. Він сприяє переводу індивідуальних видів діяльності в діяльність спільну, об'єднану єдиною метою. Підсумовуючи вищесказане, наголосимо на тому, що в кожній складовій технології навчання обов'язково застосовується один-кілька методів для одержання навчального результату.

Науковці рекомендують використовувати діяльнісні методи навчання. До них відносять такі методи: відкритих запитань – таких, що не передбачають єдиної правильної відповіді, спрямовані на роздуми, рефлексію (як приклад, «Що ти думаєш...?», «Як ти вважаєш?», «Що ти можеш сказати про..?», «Про що це тобі нагадує ...?», «Як ти збираєшся це зробити?», «Що ще можна додати?», «Які є інші варіанти...?» та ін.); запитань «високого рівня», що на відміну від запитань «низького рівня», в яких запитується про факти й деталі, передбачають використання розумових операцій, пов'язаних із критичним мисленням (як приклад, «Чому, на твою думку,...?», «Які причини...?», «Чим відрізняється...?» та ін.) [13].

Для того, щоб запитання майбутнього вчителя були діяльнісними, важливо застосовувати такі педагогічні техніки:

- 1) не поспішати, а після поставленого запитання надавати студентам час на міркування, обдумування, формулювання відповіді, зробити так звану рефлексивну паузу, що надасть змогу студентам проаналізувати власні думки;
- 2) використовувати командну роботу «подумайте – об'єднайтеся у

пари/команди – обговоріть»;

3) задавати розвивальні, пролонгувальні запитання (як приклад, «Що ви могли б ще додати?», «Які є ще ідеї?» та ін.);

4) надавати підтримувальний нейтральний зворотній зв'язок, відкрити відповідь, що робить обговорення відкритим (як приклад, «Цікаво, я про це не думала раніше...» та ін.);

5) спрямовувати на узагальнення, підбиття підсумку (як приклад, «Хто зможе узагальнити наші думки?», «Сформулюймо це твердження іншими словами...»);

6) з'ясувати думки учнів (як приклад, «Хто згодний з цією позицією? Чому?», «Хто не згодний? Чому?» та ін.); 7) запитувати всіх студентів, а не тільки тих, хто проявляє ініціативу, проте продовжувати далі, якщо учень не хоче відповідати;

8) активізувати увагу студентів (як приклад, «Що б відбулося, якби?» та ін.);

9) акцентувати увагу студентів на неоднозначності відповіді («На це питання є багато варіантів відповідей...» та ін.);

Схематизації – візуалізації інформації, надання їй наочно-чуттєвої форми – створення різних типів схем.

Ці схеми відображають:

- 1) об'єкти, їх сутність, структуру, зв'язки (об'єктно-онтологічні схеми);
- 2) процеси, рухи, перетворення (схеми дій або процесуальні схеми);
- 3) предметно-практичну та мисленнєву діяльність (методологічні схеми) (як приклад, – блокова схема; діаграма Ісікави або «фішбоун», «риб'яча кістка»; цикл Дьомінга; Ромашка Блума; кола Вена; ментальна карта та ін.).

Важливо враховувати, що здатність до схематизації є чинником розвитку наскрізних умінь, важливим критерієм інтелектуального розвитку особистості. І саме студентський вік – є сенситивним періодом розвитку мисленнєвих процесів людини. Відтак, вкрай необхідним є цілеспрямоване, усвідомлене використання інструментів схематизації у навчальному процесі, що передбачає

розвиток у студентів «культури схематизації»:

- забезпечення усвідомленості сутності поняття «схема», її характерних ознак, типів, закономірних етапів створення;

- формування та розвиток умінь: створювати усі типи схем за родовидовою організацією; генералізувати інформацію про об'єкт та процес у схемі; застосовувати універсальну графіку схеми, що забезпечує її зрозумілість, репрезентованість для інших; створювати схеми різного рівня складності (від простої блочної об'єктно-онтологічної схеми до складної методологічної);

- створювати схеми із застосуванням різних матеріалів (не тільки графічну, але і з використанням будь-яких предметів поряд, символів тощо); презентувати та інтерпретувати схеми; здійснювати адекватну самооцінку рівня розвиненості вмінь візуалізувати інформацію, створювати схеми явищ та процесів, презентувати їх;

- вербалізації – проговорення своєї діяльності (предметної, навчальної тощо) та мислєдіяльності завдяки технікам: мислення про себе, мислення для себе «в голос», «колективне мислення» – проговорення для інших і з іншими (такі методи, як: синектика, мозковий штурм, «мікрофон», «ажурна пилка», дилеми, дебати, ситуаційний аналіз та ін.);

- евристик – особливих універсальних методів або метаспособів, за допомогою яких людина відкриває нові способи рішення, будує нестереотипні плани та програми; вони активізують творче мислення, забезпечують інтенсифікацію генерування ідей, гіпотез, підвищують рівень їх достовірності.

Серед евристик, які є найбільш ефективними в навчальному процесі на адаптаційному циклі є:

- евристики цілепокладання: формулювання студентами мети власної навчальної діяльності, вербалізація мети та завдань, формулювання тактичної та стратегічної мети, СМАРТ;

- евристики антиципації: складання студентами прогнозу навчальної діяльності на день, тиждень, місяць; здійснення перспективної рефлексії

власної навчальної діяльності;

- евристики прийняття рішення: генерування ідей для формулювання гіпотез, знаходження помилок;

- евристики планування та програмування: складання простого плану дій для окремого завдання навчальної діяльності; складання плану на день; розробка плану саморозвитку; створення проєкту; перетворення плану у програму діяльності;

- евристики самоконтролю: співставлення мети та результату, визначення протиріч, фіксація помилок та їх корегування тощо;

- метафоризації – інтерпретації та створення метафор, застосування методів артпедагогіки, графічних імпровізацій, театральних постанов тощо;

- об'єктивізації – опредмечування, вирішення проблемних ситуацій у реальній предметно-практичній та/або змодельованій діяльності (моделювання, спостереження, дослідження, експерименти);

- рефлексії – здійснення аналізу власної предметної/ навчальної/ мисленнєвої діяльності, свідомої актуалізації механізмів рефлексії (співставлення мети та результату; визначення протиріч, фіксація помилок та їх корегування; рефлексивні паузи, рефлексивне коло, рефлексивні запитання, рефлексивні виходи, ведення щоденника та ін.);

- ігрові та проєктного навчання.

З підписанням Меморандуму про взаєморозуміння між Міністерством освіти та науки України і The LEGO Foundation (2018), в українську освіту увійшов новий інтегративний підхід до організації освітньої діяльності – «навчання через гру», а ігрові методи навчання стали одними з провідних стратегій педагогічної діяльності.

Для успішного застосування ігрових методів навчання важливо усвідомлювати такі їх особливості:

- 1) природний діяльнісний характер – гра/ігрова діяльність є провідним видом діяльності людини, вона притаманна на всіх етапах її розвитку, а не тільки дитині; вона органічно залучена в освітній процес як здобуття дитиною

свого унікального життєвого досвіду;

2) суб'єктність – ігрова діяльність є вільною діяльністю за своєю природою, вона не може здійснюватися за наказом;

3) поліфункціональність – спрямування як на досягнення дидактичних цілей, так і на забезпечення цілісного (фізичного, психічного, психологічного та соціального) розвитку учнів;

4) природна емоційність ігрового процесу – грі властива емоційна та вольова напруга, вона породжує почуття задоволення, щастя; виключність та відокремленість гри виявляється у її таємничості, незвичності;

5) представленість змісту гри у трьох часових (минулому, теперішньому, майбутньому) та двох просторових вимірах (реальному та умовному);

6) метадіяльність – гра не є повсякденним життям, вона є виходом за межі життя у тимчасову сферу діяльності, вона є метадіяльністю за своєю суттю;

7) командний характер – гра об'єднує учнів завдяки спільному почуттю залученості в ігровий процес, і це почуття залишається і за межами ігрової діяльності; вона забезпечує переважно колективний (командний) характер прийняття рішень;

8) гра надає навчання метапредметність, інтегративність в аспекті галузевого спрямування знань;

9) психогігієнічність – завдяки ігровій діяльності в навчанні учні долають стрес, психологічно відновлюються, підвищують свою психоемоційну стійкість, розвивають рефлексію, мотивацію, саморегуляцію тощо.

Одним з найважливіших положень підходу «навчання через гру» є необхідність створення учителем так званої учнівської агенції – забезпечення активної, суб'єктної участі школяра в освітньому процесі, його дійсне залучення в освітній смисловий простір, що досягається завдяки наданню можливості здійснювати власний вибір, ставити запитання вчителям та пропонувати свої думки, активно взаємодіяти з іншими; свободі руху для пошуку ресурсів; постійній підтримці з боку вчителя та інших учнів, команди.

Континуум навчання завдяки грі, що поєднує вільну гру, керовану гру, побутову гру, спільну гру, фізичну та цифрову гру, забезпечує створення та розбудову такої учнівської агенції [7].

Виходячи з того, що проектування – це особлива діяльність людини, яка спрямована на створення образу, моделі будь-якого об'єкта/явища або процесу, проєктний метод (або метод проєктного навчання) – це:

- особливий спосіб організації навчання, завдяки якому учні набувають відповідних цінностей, знань та умінь у процесі самостійного створення та реалізації проєктів;

- така організація освітнього процесу, що забезпечує взаємодію дітей (учнів) і дорослих (учителів, батьків) у їх спільній цікавій для всіх творчій діяльності, програму розгортання якої вони створили самі та реалізують разом.

Головними ознаками проєктного навчання є:

- наявність значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми (завдання), що передбачає застосування учнями інтегрованого знання, здійснення дослідницького пошуку для її вирішення;

- практична та теоретична значущість очікуваних результатів; - обов'язковість самостійної (індивідуальної, у парах, групової) діяльності учнів на заняттях або в позаурочний час;

- структурування змістової частини проєкту (із визначенням поетапних результатів і розподілом ролей);

- застосування дослідницьких методів, що передбачає визначення проблеми і завдань дослідження, формулювання гіпотези, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, коригування, укладання висновків; учитель, з одного боку, є організатором проєкту, а з іншого, – рівноправним членом робочої групи (команди) і висуває власні цілі, аналізує ситуацію, пропонує цікаві ідеї для обговорення.

Викладач не надає студентам певні знання, а є фасилітатором процесу

пошуку шляхів вирішення проблеми, він активізує, підтримує, супроводжує їх групову діяльність. В подальшому студенти будуть використовувати ці вміння у своїй роботі.

Проектний метод реалізується за такими етапами, які відповідають етапам діяльності та утворюють проектний цикл, а саме:

- проблематизації, який передбачає усвідомлення учнями проблемної ситуації («Проблема»), первинну обробку інформації та формулювання проектного завдання («Планування»), створення графічного передпроектного аналізу у вигляді схеми;

- пошуку, змістом якого є висування гіпотез, пошук способів вирішення проблеми, пошук, продукування та створення ескіз-ідей, схеми/моделі проектного рішення («Пошук»);

- вирішення, що забезпечує створення програми проектування, її аналіз та реалізацію, створення цілісного проектного рішення («Продукт»);

- рефлексії, змістом якого є здійснення аналізу відповідності мети та проектного рішення, внесення коректив, здійснення додаткових досліджень;

- презентації рішення, що може бути проведена у формі окремого освітнього заходу із запрошенням учителів-експертів, батьків, фахівців, громадськості, тощо («Презентація»);

- продовження – оформлення результатів проектної роботи, як приклад, у формі портфолію, та пролонгації, планування її наступного циклу («Портфолію»).

Виходячи із загальної типології проектів, можуть успішно використовуватися такі типи проектів:

- 1) за домінують діяльністю учнів – дослідницькі, пошукові, творчі, рольові, прикладні, орієнтувальні, інформаційні;

- 2) за предметно-змістовою сферою – монопроекти (у межах однієї освітньої галузі, навчального предмета) та міжпредметні і метапредметні проекти;

- 3) за кількістю учасників – індивідуальні (персональні) та групові;

4) за характером контактів студентів – з однієї групи за різними ознаками (внутрішньогрупові, в паралелі) та міжгрупові (змішані);

5) за тривалістю – мініпроекти (одне навчальне заняття), короткострокові (декілька навчальних занять), тижневі, тематичні, довгострокові.

У сучасній освіті виділяються багато критеріїв оцінки проектної роботи, серед яких найсуттєвішими є такі:

- значущість та актуальність проблеми, адекватність темі, що вивчається;
- коректність методів дослідження та обробки даних;
- активність кожного з учасників відповідно його індивідуальних можливостей;
- колективний характер прийняття рішень;
- характер спілкування, взаємодопомоги учасників проекту;
- залучення знань з інших предметів, освітніх галузей;
- уміння аргументувати свої висновки; естетика оформлення результатів;
- уміння відповідати на запитання.

Упровадження проектного навчання ставить перед викладачем низку вимог:

- по-перше, знати не тільки свій предмет, освітню галузь, але й бути також компетентним в інших галузях науки, володіти методами метапредметного підходу;
- по-друге, знати, відчувати, приймати своїх учнів, їх інтереси, потреби, бажання;
- по-третє, бути психологічно компетентним, толерантним, емпатійним;
- по-четверте, бути творчим, гнучким, відкритим новому досвіду.

Перед кожним викладачем у взаємодії зі студентами зокрема, постає завдання у проектуванні, створенні та розбудові такого середовища. Саме освітнє середовище є системою впливів, сукупністю умов формування та розвитку особистості, що містяться у просторово-предметному та соціальному оточенні. Освітнє розвивальне середовище має значний вплив на навчальний процес.

2.3. Професіограма як «образ Я» майбутнього вчителя нової української школи: перспектива розвивального навчання

Важливою педагогічною умовою організації роботи з підготовки майбутніх учителів до розвивального навчання є наявність професіограми вчителя нової української школи. Професіограма – опис вимог, соціально-психологічних і фізичних особистісних якостей, які висуває певна професія [42]. На основі вивчення видів кваліфікаційних характеристик учителя та моделі професійної компетентності педагога, визначених О. Гурою [11], нами виділено основні характеристики та відповідні компоненти професіограми вчителя нової української школи в перспективі розвивального навчання.

Для здійснення розвивального навчання учитель повинен володіти професійними якостями, під якими розуміються індивідуальні особливості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності й успішність її засвоєння, які є стійкими, суттєвими, рівноцінними та можуть спостерігатися. Вони відображають психологічні особливості людини та визначають індивідуальність, стиль поведінки фахівця. Зараз з'являються нові соціальні соціально-професійні ролі педагога в освітньому процесі. Сучасний вчитель – це агент змін, тьютор, фасілітатор, модератор, коуч, ментор [65].

Сучасний педагог – це фактично наставник, який вміє організувати процес пізнання учнів. У кожного з учасників цього процесу мають бути розвинуті й так звані «м'які навички». Це критичне мислення, креативність, вміння працювати у команді, розв'язувати проблеми, ефективно комунікувати, ставити цілі й досягати їх [34].

Особистісні якості педагога надають процесу навчання ціннісно значущу спрямованість і своєрідність впливу через культуру спілкування вчителя, здатність до суб'єкт-суб'єктного типу взаємодії, до творчості, рефлексії.

Наступним компонентом професіограми вчителя є знання. У науковій

літературі поняття «знання» тлумачиться як результат пізнання [17] дійсності, що підтверджується практикою і зафіксований за допомогою природної і штучної мови. Наукове знання (теоретичне й емпіричне) відображає суттєві зв'язки і відносини речей – наукові теорії. Знання як результат пізнання дійсності відображає її у свідомості людини у вигляді уявлень, понять суджень, гіпотез, теорій, концепцій, законів, закономірностей тощо. Розрізняють глибину, широту знань, ступінь повноти охоплення ними предметів і явищ конкретної сфери дійсності, їх особливості, а також ступінь деталізованості. Ознаками педагогічних знань є їх усвідомленість, осмисленість, насиченість конкретним змістом і розумінням сутності педагогічної професії, педагогічних явищ, що вивчаються, уміннями не тільки їх описати, але й пояснити педагогічні факти, вказати взаємозв'язок і відносини, зробити висновки. Знання та правильно обраний шлях їх засвоєння постають передумовою розумового розвитку студентів.

Спираючись на роботу [2] звертаємо увагу, що майбутні вчителі повинні знати сутність поняття «розвивальне навчання» як наукове пізнання, педагогічне явище, основні етапи його розвитку; основні нормативні документи щодо організації навчання у початковій школі; особливості змісту розвивального навчання: форми, методи, прийоми роботи в умовах розвивального навчання; технологію моделювання уроку в системі розвивального навчання та його відмінності від традиційного; класифікацію типів уроку, особливості оцінювання знань учнів у системі розвивального навчання, формувальне оцінювання [17]. Важливим елементом в структурі знань має поняття «особистість», структура особистості, в якій мають бути відображені основні сфери людської психіки: мотиваційно-потребнісна, сфера свідомості і поведінки, знання про психічні процеси, мотиваційну, емоційно-вольову сферу особистості [18]. Найбільш слушним у розумінні структури особистості визначається здатність до вибору власної поведінки, що здійснюється на трьох рівнях ієрархічної структури особистості-потребовому, свідомості і поведінки. Цими елементами структури, які виконують

інтегративну функцію, є поняття інтересу, ідеалу і характеру.

Отже, використання в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів до розвивального навчання змісту таких понять, як особистість, педагогічні технології, інтерактивні (діалогові) технології; способів розумових дій, операції, види, форми мислення; сутності сучасних педагогічних технологій. Щоб краще продемонструвати розвивальний характер навчальної діяльності, треба усвідомити таку категорію, як діяльність, розглядаючи її в єдності змістових і структурних характеристик.

У структурі навчальної діяльності прийнято виділяти такі компоненти, як мотивація; мета (засвоєння певних знань, умінь та навичок); навчальні ситуації (учбові задачі в певних ситуаціях у різній формі завдань) і навчальні дії та операції, з допомогою яких учні оволодівають змістом освіти; контроль, який переходить у самоконтроль, і оцінку, яка переходить у самооцінку, мотиви і форми спілкування учнів з учителем та між собою. Кожному з компонентів структури цієї діяльності притаманні свої особливості. При цьому важливо звертати увагу саме на тих характеристиках діяльності, що визначають якість розвитку особистості як її суб'єкта. Варто звернути увагу на те, що особистість як суб'єкт діяльності, задовольняючи свої потреби, взаємодіє із середовищем, ставить перед собою певну мету, мотивує її, добирає засоби для її здійснення, виявляє фізичну й розумову активність у досягненні поставленої мети. Суспільно важлива, змістовна мета стає джерелом активності особистості. Мотив – це внутрішньо рушійна сила, що спонукає людину до діяльності. Цілі та мотиви діяльності визначаються суспільними умовами життя, виробничими, навчальними, ігровими відносинами. Ґрунтуючись на визначенні навчальної діяльності як специфічної діяльності суб'єкта по оволодінню узагальненими способами дій, спрямованої на його саморозвиток, на основі рішення за допомогою навчальних дій, спеціально поставлених педагогом та розв'язуваних учнем навчальних завдань, відзначимо, що навчальна задача – це основна одиниця навчальної діяльності. Одним з важливих структурних компонентів діяльності є дія. У силу того, що сама діяльність представлена діями, вона і

вмотивована, і цілеспрямована, тоді як дії відповідають тільки цілі. Будь-яка, у тому числі навчальна діяльність, складається з дій, і інакше, ніж через них, вона неможлива, тоді як самі дії можуть існувати поза діяльністю. У загальній структурі навчальної діяльності значне місце відводиться діям контролю (самоконтролю) й оцінки (самооцінки). Це обумовлюється тим, що будь-яка інша навчальна дія стає довільною, регульованою тільки за наявності контролювання й оцінювання у структурі діяльності. Були виділені дві форми зворотного зв'язку – напрямна та результуюча. У будь-якому варіанті всяка інформація про процес або наслідок виконання дії є зворотним зв'язком, що здійснює контроль, регуляцію та керування. Центральним механізмом, який регулює взаємовідносини особистості та навколишнього світу, є самооцінка людини – уявлення людини про саму себе, образ самого себе, образ «Я» й власне ставлення до нього. Найнеобхіднішими умовами продуктивної психічної діяльності особистості є мова і мовлення. Наголосимо, що інтелектуальний розвиток у період юності, як раз коли студенти навчаються в університеті, полягає не так у нагромадженні нових вмінь та перетвореннях окремих властивостей інтелекту, як у формуванні індивідуального стилю розумової діяльності, тобто стійкої сукупності індивідуальних варіацій у способах сприймання, запам'ятовування і мислення, за якими стоять різні шляхи набування, нагромадження, переробки та використання інформації. Разом з розвитком абстрактного й узагальненого мислення відбувається і перехід до вищих рівнів мовлення. Мовлення ускладнюється за змістом та структурою, розширюється активний і пасивний словник, удосконалюються мовні засоби усного і письмового висловлення думок, формується вміння точно висловлювати думки абстрактного характеру, користуватись усним мовленням як засобом спілкування тощо. Певні зміни спостерігаються в динаміці та структурі внутрішнього мовлення. Здійснюється перехід від розгорнутого до скороченого внутрішнього мовлення, останнє стає формою існування мисленнєвих дій [45].

Наступним компонентом професіограми вчителя є вміння. Будемо

розглядати вміння як набуту людиною готовність до практичних дій. Уміння пов'язані з використанням знань. На думку С. Гончаренка, формування вміння є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, в ході якого створюються й закріплюються асоціації між завданнями, необхідними для його виконання, знаннями та використанням знань на практиці [17].

У результаті аналізу літератури [7; 68; 70] було виявлено вміння: вміння співпрацювати з дитиною, вміння відбирати інструменти (навчальний посібник, навчальний матеріал) для уроку, вміння конструювати педагогічні ситуації; вміння прогнозувати цілі, передбачати розвиток особистості кожного вихованця і групи в цілому; прогнозувати власну систему педагогічної діяльності; вміння та навички моделювати нові цілі, завдання, зміст, засоби освітнього процесу; продукувати нові ідеї; вміння спілкуватися з учнями та їхніми батьками; вміння аналізувати якості особистості, визначати шляхи їх формування в процесі виховання та розвитку дієво-практичної сфери особистості; встановлювати між предметні зв'язки з педагогікою, психологією, аналізувати способи розумових дій, визначати вид умінь, навичок, шляхи озброєння учнів знаннями, вміннями, навичками; визначати сучасні педагогічні технології відповідно їх класифікації; вміння використовувати інтерактивні методи навчання; організовувати проектну діяльність; вміння користуватися інформаційними технологіями; вміння керувати власними емоціями, вміння зацікавити, переконувати, навіювати, стримувати, надихати, рефлексивні вміння; вміння визначати та усвідомлювати свою мету в процесі навчання; аналізувати свою роботу в процесі заняття; вміння робити висновки; вміння самопрезентації, подолання невпевненості й остраху перед публічним виступом у групі.

Необхідною і найважливішою передумовою визначення ефективності сформованості готовності майбутнього вчителя початкової школи до розвивального навчання є обґрунтування відповідних критеріїв і показників. У педагогічній теорії та практиці є декілька підходів щодо зв'язку понять

«критерій» і «показник». У дослідженні вважаємо за доцільне дотримуватися наукової позиції вчених, які розглядають поняття «критерій» ширше за своїм змістом, ніж поняття «показник», і що показник є складовою критерію: ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються конкретними показниками [24]. Ми дотримуємося думки, що «критерій» – це ознака, на основі якої проводиться оцінювання; засіб перевірки; мірило оцінювання [24]. Завдяки розробленій нами професіограмі пропонуємо такі критерії, які відповідають структурним компонентам готовності: мотиваційний; когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний [21]. Змістове наповнення та показники можливо зробити, спираючись на професіограму. Узагальнюючи все вищезазначене, варто відмітити, що передбачені нами педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розвивального навчання засобами інтерактивних технологій, проектного навчання сприяють виробленню позитивної мотивації студентів, засвоєнню знань та формуванню відповідних умінь, що є необхідною складовою професійної педагогічної готовності вчителя початкових класів ХХІ століття.

ВИСНОВКИ

На підставі проведеного наукового підготовки майбутніх учителів до розвивального навчання в системі нової української школи можна зробити такі висновки. По-перше, ця проблема має розглядатися, перш за все, через об'єктивні умови, які сформувалися в суспільстві. Сьогоднішня ситуація в українській освіті характеризується політикою, яка регламентується законами України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», концепцією «Нова українська школа». Зміни, які відбулися в суспільстві призвели до зміни соціального заказу. Зараз потрібна людина, яка не тільки має знання, навички, а й людина, яка має критичне мислення, креативна, спрямована на саморозвиток і самореалізацію. Це обумовлює потребу удосконалення освітнього процесу. Ефективним засобом вирішення цієї проблеми виступає звернення до технології розвивального навчання.

По-друге, розвивальне навчання – це система організації навчання, яке орієнтується на потенційні можливості дитини. Технологія розвивального навчання заснована на концепції Л.Виготського. Розвивальне навчання визначає дитину як суб'єкта навчальної діяльності. В основі розвивального навчання школярів за системою Д. Ельконіна – В. Давидова лежить теорія формування навчальної діяльності та її суб'єкта в процесі засвоєння теоретичних знань за допомогою аналізу, планування і рефлексії. Формування навчальної діяльності забезпечується логікою реалізації її компонентів – постановкою завдання, вибором засобів, самоконтролем і самоперевіркою, а також правильним співвідношенням предметних і символічних планів у навчальній діяльності. Навчальна діяльність за Д. Ельконіним та В. Давидовим – це специфічна діяльність, спрямована на зміну самого суб'єкта діяльності – школяра, яке полягає в опануванні ним певними способами дій.

По-третє, в нашому дослідженні, розглядаючи нову українську школу як цілісний об'єкт, ми виходимо перш за все із формули: умотивований учитель,

автономія для шкіл, партнерство учень-вчитель-батьки. Такий підхід дає можливість визначити нову українську школу як систему. В нашому дослідженні ми спираємося на діяльнісний, компетентнісний, аксіологічний, задачний, середовищний, технологічний підходи.

По-четверте, формування у студентів фундаменту теоретичного мислення як важливої здібності творчої особистості успішно здійснюється у процесі пізнавальної діяльності, кінцевим продуктом якої є певні зміни психічного стану того, хто навчається. Він знаходить свій вираз у досягненні певного рівня розвитку, вихованості, знань, умінь, навичок. Для цього необхідно ретельно і наперед продумувати застосування певної педагогічної технології. Уміння запланувати і впровадити кожний метод, прийом, співнести його із змістом, з реальними можливостями навчаючихся і педагогів, з цілями і завданнями навчання. У навчальному процесі потрібно використовувати технології, що активізують пізнавальну діяльність, творчість. Ця вимога закономірно веде до застосування інтерактивних технологій навчання та засвоєння учнями знань, одержаних при виконанні певних фізичних дій, розумових операцій тощо. Педагогічною технологією звичайно називають напрямок педагогіки, що має на меті підвищення ефективності освітнього процесу, гарантоване досягнення тими, кого навчають, запланованих результатів навчання.

По-п'яте, форми організації навчання, які діють в ЗНУ відповідають вимогам розвивального навчання. Використання інтерактивних, ігрових методів, методів проекта сприяє формування таких вмінь студентів, як вміння застосовувати ці методи у навчальному процесі початкової школи; вміння організовувати кооперативну навчальну діяльність учнів; вміння організовувати практичні дії із спілкування школярів.

По-шосте, подана професіограма може бути основою для розроблення системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвивального навчання, оскільки дає можливість чітко уявити, яким має бути вчитель та, відповідно, визначити зміст і технології підготовки вчителів до розвивального

навчання. Студентів можна вважати готовим до навчання, якщо він позитивно ставиться до розвиваючої парадигми освіти, знає її основи, вміє використовувати інтерактивні технології, проектні методи, характеристиками якого є: суб'єкт-суб'єктний тип взаємодії; організація діалогу зі школярами; пошуково-проектувальна діяльність учнів; реалізація розвиваючих завдань уроку; рефлексія.

Перспективи подальшого дослідження ми бачимо в дослідженні педагогічних безпечних умов, які сприятимуть самореалізації учня початкової школи, розвитку здібностей критичного мислення та незалежного висловлювання; розвитку спроможності приймати самостійні рішення; розвивати свій емоційний інтелект; отримати необхідну індивідуальну педагогічну підтримку; зберігати й зміцнювати моральне, фізичне й психічне здоров'я; сприяти взаємоузгодженню зовнішніх потреб і внутрішніх мотив поведінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи : зб. наук. пр. / укл. О. І. Поясик, О. В. Слипаник, М. П. Ковальчук. Івано-Франківськ : НАІР, 2021. 228 с.
2. Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування : монографія. Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2004. 276 с.
3. Безлюдна Н. В. Ідеї розвивального навчання молодших школярів у творчій спадщині В. О. Сухомлинського : дис... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1998. 210 с.
4. Бекирова А. Р. Проблема формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів : аксіологічний аспект. *Нові технології навчання*. 2016. Вип. 89, ч. 1, С. 81-87.
5. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
6. Бусел В. Г. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 767 с.
7. Голованова Т. П. Student – teacher constructive interaction as a component of partnership pedagogy. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2021. № 1 (37). С. 46-51. URL: <http://www.journalsofznu.zp.ua/index.php/pedagogics/article/view/2347/2245>.
8. Голованова Т. П. Теоретичні засади професійної компетентності майбутнього викладача вищої школи. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2018. № 1 (30). С. 68-76. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2018_1_14.
9. Голованова Т. П. Основи педагогіки та психології : методичні рекомендації до самостійної роботи для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності 091 «Біологія» освітньо-професійної програми

«Біологія» денної та заочної форм здобуття освіти. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2023. 73 с.

10. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : «Либідь» 1997. 373 с.

11. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 224 с.

12. Дереча Л. Застосування діяльнісного підходу в навчанні. URL: <https://osvita.ua.com/2018/09/66191/>.

13. Державний стандарт початкової освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21 лют. 2018 р. № 87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npras/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartupochatkovoyi-osviti>.

14. Дидактичні аспекти розвивального навчання. *Нова педагогіка*. URL: <http://www.novapedagogika.com/noloms-251-1.html>.

15. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи : теоретико-методичні засади : монографія. Київ : «Дорадо-Друк», 2013. 456 с.

16. Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку* : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 8-29.

17. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/16417/1/Дубасенюк%20О.pdf>.

18. Дусавицький О. К. Теорія розвитку особистості школяра в навчальній діяльності. URL: <http://psychology.univer.kharkov.ua/dist2020/materialy/GimaevaLekc5.pdf>.

19. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

20. Замашкіна О. Д. Проблеми розвивального навчання молодших школярів в українській педагогічній науці (60-90 рр. ХХ століття) : автореф.

дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2005. 20 с.

21. Козак Л. В. Критерії готовності майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності. *Педагогічний процес : теорія і практика*. 2013. Вип. 3. С. 76-88.

22. Комар О. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій. Теоретико-методичні аспекти : монографія. Умань : РВЦ «Софія», 2008. 332 с.

23. Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів : зб. наук. статей / за ред. В. Г. Кременя, М. Ф. Дмитриченко, Н. Г. Ничкало. Київ : НТУ, 2015. 768 с.

24. Костюк Г. С. Вікова психологія : підруч. / за ред. проф. Г. С. Костюка. Київ. Рад. шк., 1976. 268 с.

25. Кудла М. В. Розвивальне освітнє середовище у початковій школі як фактор становлення успішної особистості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70, т. 2. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/70/part_2/19.pdf.

26. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка : підручник. Київ : Знання, 2007. 447 с.

27. Кушнір А. Сучасні наукові підходи до професійної підготовки майбутніх учителів-філологів. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2022. № 51. С. 262-266. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5441>.

28. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. Харків: «ОВС», 2002. 400 с.

29. Максименко С. Д. Генетична психологія учіння людини : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 206 с.

30. Малород А. До 145-річчя від дня народження Марії Монтессорі (1870-1952). URL: http://pmu.in.ua/virtual-exhibitions/145_rokiv_montessori/.

31. Методичні рекомендації до проведення педагогічної практики

напряму підготовки 5.01010201 «Початкова освіта» / упоряд. Л. М. Прокопів, С. Ю. Довбенко, О. М. Сидорук. Івано-Франківськ : [б.в.], 2015. 224 с.

32. Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності й майбутнього : збірник матер. І Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 30-31 бер. 2017 р.) / ред. колегія : В. П. Андрущенко, В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 339 с.

33. Нова українська школа у базовій середній освіті: впевнені кроки Запорізької області : наук.-метод. посіб. / відп. ред. Т. Є. Гура. Запоріжжя : ЗОШПО, 2022. 303 с.

34. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>

35. Нові технології навчання : зб.наук. пр. / гол. ред. Б. Г. Кременський. Київ, 2016. Вип. 89, Ч. 1. 264 с.

36. Освітній процес в умовах воєнного стану в Україні : матеріали всеукр. наук.-пед. підвищення кваліфікації, 3 травня – 13 червня 2022 р. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. 504 с. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/45275/1/Тези%20Савка%2С%20Сливка%202021.pdf>.

37. Освітня програма початкової освіти. Система розвивального навчання ДРiМ / уклад. В. В Давидова та ін. URL: [Osvitnya-programa-dlya-1-4-klasu.pdf](https://osvitnya-programa-dlya-1-4-klasu.pdf).

38. Павленко В. В. Становлення та розвиток ідеї розвивального навчання. Наукові записки. 2012. Вип.1. С.164-174.

39. Парадигми розвитку та тенденції реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності : монографія / Н. П. Дічек та ін. Київ : Педагогічна думка, 2022. 507 с.

40. Пастушенко О. В., Бовсуновська М. О., Карповець М. О. Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах нової української школи. URL: <https://conf.zipro.net.ua/?p=340>.

41. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навч.посіб. / за ред. І. Ф. Прокопенка. Харків : ХНПУ, 2018. 457 с.

42. Пехота О. Формування технологічної культури сучасного викладача

як складової його педагогічної майстерності. Естетика і етика педагогічної дії. 2012. Вип. 3. С. 165-180. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eepd_2012_3_16.

43. Підгорна О., Береговська Т. Що таке формувальне оцінювання, чому воно потрібне учням і які основні виклики. URL: <https://nus.org.ua/view/shho-take-formuvalne-otsinyuvannya-chomu-vono-potribne-uchnyam-i-yaki-osnovni-vyklyky/>

44. Підготовка сучасного педагога дошкільної та початкової освіти в умовах розбудови Нової української школи : матеріали Всеукр. з міжн. участю наук.-практ. конф. / ред. Л. Є. Петухова та ін. URL: <https://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/11%2004%20ZBIRKA%20CONF.pdf?id=be96bf61-db08-4314-abd4-a5641997fa93>.

45. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник. Київ : Каравела, 2011. 360 с.

46. Про вищу освіту : Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

47. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») : постанова Кабінету Міністрів України від 03 лист. 1993 р. № 896. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text>

48. Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 16 лип. 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.

49. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : наказ від 23 груд. 2020 р. № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>.

50. Про Національну доктрину розвитку освіти : указ Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347/2002 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>

51. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16 січ. 2020 р. № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.

52. Прокопенко І. А. Функціональні та структурні компоненти підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 31, т. 4. С. 79-85.

53. Різун Д. Формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до реалізації ігрової діяльності молодших школярів засобами LEGO. URL: https://archer.chnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/3641/1/educ_2022_199.pdf.

54. Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф, (Житомир, 14 трав. 2021 р.). URL: https://repository.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2021/06/Zbirnyk_Konferentsiyi_ZHytomyr.pdf.

55. Савченко О. Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра посібник. Київ : Педагогічна думка, 2014. 176 с.

56. Садова І., Барна О. Впровадження розвивальних технологій навчання у вищій педагогічній школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2014. Вип. 8. С. 275-280. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2014_8_44.

57. Семенець С. П. Особливості реалізації концепції розвивального навчання у вищій школі. *Дидактика математики: проблеми і дослідження*. 2006. № 25. С. 106-109. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/20309/>.

58. Специфіка фахової підготовки майбутніх учителів на засадах компетентнісного підходу : досвід, реалії, перспективи : матеріали Всеукр. з міжнар. участю наук.-практ. конф. (Житомир, 29 лист. 2022 р.) / за заг. ред. І. Голубовської. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/36046/1/2023%20збірник%20конф%20.pdf>.

59. Стрельников В. Ю., Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.

60. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа. Вибрані твори : в 5 т.

Київ : Рад. Школа, 1976. Т.4. 390 с.

61. Сучасні технології в освіті. Сучасні технології навчання : наук.-допом. бібліогр. показч. / упоряд. Т. В. Філімонова. Київ, 2015. 377 с.

62. Тенденції сучасної підготовки майбутніх учителів початкової школи : матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Умань, 7-8 жовт. 2020 р.) / голов. ред. О. А. Комар. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/33925/1/O_Shkurenko_FIKKMUPSKE_2020.pdf.

63. Теоретико-практичні засади партнерської взаємодії соціономічної та освітньої сфер : матер. міжрегіон. наук.-метод. онлайн-семінару (Хмельницький, 26 квіт. 2022 р.) / за ред. Л. О. Данильчук. Хмельницький, 2022. 224 с.

64. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : «Академвидав». 2006. 352 с.

65. Цюпак І. М. Тьюторство: сутність і особливості реалізації в дошкільній освіті. *Формування професійної компетентності кадрового потенціалу дошкільної та початкової освіти у системі трансформаційних процесів* : колективна монографія / за заг.ред. Л. Є.Петухової. Херсон: Видавництво ХНТУ, 2018. С. 180-194.

66. Шидловська В., Мирончук Н. Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів та форми його здійснення. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном*. 2014. № 2. С. 165-168.

67. Шквир О. Л. Теоретичні і методичні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2019. 572 с. URL: http://eprints.zu.edu.ua/27035/1/dys_Shkvyr.pdf

68. Янкович О. І. Розвиток освітніх технологій у початкових школах України (1959–2018 рр.) : монографія. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2021. 162 с.

69. Ярошинська О. Формування фахової компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах освітнього середовища професійної підготовки. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. Вип. 7. С. 230-235.

**Декларація академічної доброчесності здобувача
ступеня вищої освіти ЗНУ**

Я _____, студент (ка) _____
курсу, форми навчання _____, факультету _____,
спеціальність _____, адреса електронної пошти _____,
- підтверджую, що написана мною кваліфікаційна робота на тему
« _____
_____»

відповідає вимогам академічної доброчесності та не містить порушень, що визначені у ст. 42 Закону України «Про освіту», зі змістом яких ознайомлений/ознайомлена;

- заявляю, що надана мною для перевірки електронна версія роботи є ідентичною її друкованій версії;

- згоден/згодна на перевірку моєї роботи на відповідність критеріям академічної доброчесності у будь-який спосіб, у тому числі за допомогою інтернет-системи, а також на архівування моєї роботи в базі даних цієї системи.

Дата _____ Підпис _____ ПІБ (студент) _____

Дата _____ Підпис _____ ПІБ (науковий керівник) _____